

**ESTUDI DELS PROCESSOS DE
CONTINUÏTAT I DISCONTINUÏTAT EN
EL PAS DE L'ESCOLARITZACIÓ
OBLIGATÒRIA A LA POSTOBLIGTÒRIA
ENTRE ELS ALUMNES MEMBRES DE
FAMÍLIES IMMIGRADES.**

**Carles Serra i Salamé (dir.) i
Josep Miquel Palaudàrias.
Universitat de Girona.**

**Recerca promoguda i finançada per la
Fundació Jaume Bofill**

ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ.	8
1.1. Estructura del treball	13
1.2. L'equip de recerca.	15
2. MARC TEÒRIC.	19
2.1. Alumnes membres de famílies d'origen immigrant.	19
2.2. La condició d'alumnes que cursen estudis secundaris.	20
2.3. La condició adolescent de la població objecte d'estudi.	21
2.4. Les condicions del context escolar.	22
2.4.1. Orientació escolar i interculturalitat.	26
2.4.2. Organització escolar i interculturalitat.	28
2.4.3. L'actitud del mestre i la interculturalitat.	28
2.5. Característiques dels centres que afavoreixen la continuitat.	28
3. METODOLOGIA.	38
3.1. La selecció de les nacionalitats.	40
3.2. Les dades del Departament d'Educació.	42
3.2.1. Les dades amb què hem treballat.	42
3.2.2. Limitacions i problemes en l'anàlisi de les dades.	45
3.3. La selecció de 18 centres d'educació secundària.	52
3.3.1. Criteris per a la selecció dels centres.	52
3.3.2. Els centres seleccionats.	56
3.4. Les dades acadèmiques de l'alumnat dels 18 centres seleccionats.	58
3.5. Les entrevistes als equips directius.	60
3.6. Metodologia seguida per al passí i anàlisi del	62

qüestionari.	
3.6.1. Perfil de la població estudiada.	64
3.6.1.1. Nombre de qüestionaris obtinguts.	65
3.6.1.2. Nombre d'alumnes per nacionalitats.	65
3.6.1.3. Nombre d'alumnes per centre.	66
3.6.1.4. Nombre d'alumnes per nacionalitats i centres.	67
3.6.1.5. Nombre d'alumnes per gènere.	70
3.6.1.6. Situacions laborals de les famílies per nacionalitat.	70
3.6.1.7. El nivell d'estudis de pares i mares per nacionalitats.	71
3.6.1.8. Alumnes per país de naixement.	74
3.6.1.9. Alumnes per curs d'incorporació als estudis a Catalunya.	76
3.6.1.10. Expectatives d'abandonament o de continuïtat dels alumnes a qui s'ha passat el qüestionari.	77
3.7. Entrevistes als alumnes i a les seves famílies.	79
3.7.1. Les entrevistes als alumnes.	79
3.7.2. Les entrevistes a les famílies.	80
4. LES DADES SOBRE LA CONTINUÏTAT.	82
4.1. Les dades del Departament sobre la presència de l'alumnat a l'ESO i la seva continuïtat cap els estudis postobligatoris.	82
4.1.1. Les dades sobre la continuïtat de l'alumnat un cop finalitzada l'ESO.	82
4.1.2. Alumnes repetidors al llarg de l'ESO.	91
4.1.3. Les opcions entre el batxillerat i els cicles	92

formatius.	
4.1.4. Anàlisi per gènere i entre el sector públic i el privat.	93
4.1.5. Anàlisi per nacionalitats.	94
4.1.5.1. Alumnes de totes les nacionalitats.	94
4.1.5.2. Alumnes de nacionalitat espanyola.	97
4.1.5.3. Alumnes de nacionalitat marroquina.	99
4.1.5.4. Alumnes de nacionalitat gambiana.	102
4.1.5.5. Alumnes de nacionalitat equatoriana.	105
4.1.5.6. Alumnes de nacionalitat colombiana.	108
4.1.5.7. Alumnes de nacionalitat argentina.	111
4.1.5.8. Alumnes de nacionalitat xinesa.	114
4.1.5.9. Alumnes de nacionalitat romanesa.	117
4.1.5.10. Alumnes de nacionalitat dominicana.	119
4.1.5.11. Alumnes de nacionalitat peruana.	122
4.1.5.12. Taules resum de l'anàlisi per nacionalitats.	124
4.1.6. Conclusions de l'anàlisi de les dades del Departament d'Educació.	129
4.2. Les dades obtingudes als 18 centres on s'ha desenvolupat la recerca. Informació addicional sobre la presència de l'alumnat de nacionalitat estrangera a l'ESO i la seva continuïtat cap els estudis postobligatoris.	135
4.2.1. Alumnes que superen curs i alumnes repetidors.	136
4.2.1.1 Alumnat repetidor.	140
4.2.2. Informació referida al moviment de l'alumnat.	144
4.2.2.1 Procedència de l'alumnat que accedeix als CFGM.	144
4.2.2.2. Mobilitat de l'alumnat provocada pels	146

canvis de centre.	
4.2.2.3. Abandonament dels estudis, absentisme i matriculacions d'ofici.	149
4.2.2.3.1. Alumnes de menys de 16 anys que han abandonat els estudis.	150
4.2.2.3.2. Alumnes de més de 16 anys que han abandonat els estudis.	154
4.2.2.3.3. Alumnes matriculats d'ofici.	162
4.2.2.3.4. Alumnes absentistes en més d'un 75%.	165
4.2.2.3.5. Abandonaments: una mirada de conjunt.	168
4.2.2.4. Alumnes derivats a Programes de garantia social (PGS) i tallers	169
4.2.2.5. Alumnes d'incorporació tardana.	173
4.2.3. Conclusions de l'anàlisi de les dades obtingudes als centres.	177
5. FACTORS QUE INCIDEIXEN EN LA	178
CONTINUÏTAT ACADÈMICA DE L'ALUMNAT.	
5.1. L'emigració: diversitat de vivències, de trajectòries i de projectes de futur.	180
5.1.1. Migracions diverses.	180
5.1.2. Interferències i articulacions entre els processos migratoris i els processos educatius.	186
5.1.3. Expectatives educatives.	190
5.2. La continuïtat de l'alumnat immigrant: factors que la condicionen.	191
5.2.1. Opcions de continuïtat i d'abandonament per classe social.	194

5.2.1.1. Processos d'ascens o descens laboral: els pares.	197
5.2.1.2. Processos d'ascens o descens laboral: les mares.	200
5.2.2. Opcions de continuïtat i d'abandonament en funció del nivell d'estudis assolit pels pares i mares.	201
5.2.2.2. Nivells d'estudis assolits per les mares.	205
5.2.3. Opcions de continuïtat i d'abandonament per gènere.	206
5.2.4. Opcions de continuïtat i d'abandonament per situació familiar.	210
5.2.5. Opcions continuïtat i d'abandonament per curs d'incorporació.	214
5.2.6 Valoració de l'impacte que tenen els diferents factors analitzats sobre les trajectòries de continuïtat acadèmica de l'alumnat.	217
5.3. El paper dels centres en la continuïtat de l'alumnat.	222
5.3.1. La contrastació de la influència dels centres sobre la continuïtat acadèmica de l'alumnat.	223
5.3.1.1. La contrastació a partir de les dades estadístiques obtingudes als mateixos centres.	224
5.3.1.2. La contrastació a partir de les dades obtingudes a través del qüestionari.	229
5.3.1.2.1. Abandonament dels estudis.	230
5.3.1.2.2. Accés al Batxillerat o als CFGM.	231
5.3.1.2.3. Comparació continuïtat alumnes de nacionalitat espanyola / alumnes d'altres nacionalitats.	232
5.3.1.3. Conclusions en relació a l'esforç	235

realitzat per a la contrastació de l'efecte dels centres sobre la continuïtat de l'alumnat cap als estudis postobligatoris.	
5.3.2. Desenvolupament als centres de les iniciatives que poden potenciar la continuïtat acadèmica de l'alumnat.	237
5.3.2.1. Desenvolupament de les variables afavoridores de la continuïtat.	238
5.3.2.1.1. Variables més desenvolupades o amb respostes majoritàriament positives	239
5.3.2.2. Variables menys desenvolupades o amb respostes majoritàriament negatives.	241
5.3.3. Conclusions en relació a les característiques dels centres.	244
5.4. L'ESO des de l'experiència de l'alumnat.	248
5.4.1. Família i continuïtat.	248
5.4.1.1. Suport educatiu que ofereix la família.	248
5.4.1.2. Amb qui han parlat de la família a l'hora de prendre la decisió del que faran el curs vinent.	257
5.4. 1.3. Acord o desacord en les opcions de continuïtat.	264
5.4. 1.4. El nivell d'insistència perquè l'alumne prengui una opció determinada.	266
5.4. 1.5. Fins quin punt tenen en compte el que la seva família vol que facin.	269
5.4.2. Els alumnes: l'ESO i el professorat.	272
5.4.2.1. Valoració de l'ESO.	273
5.4.2.2. Grups de nivell.	281

5.4.2.3. Relació amb el professorat.	284
5.4.3. Els arguments dels alumnes.	293
5.4.3.1. Els arguments per deixar d'estudiar.	293
5.4.3.2. Arguments per continuar estudiant.	298
5.4.3.3. Arguments per treballar i estudiar ahora.	303
5.4.3.4. Previsió de dificultats.	307
6. PROPOSTES I REFLEXIONS.	310
6.1. Les dades sobre la continuïtat.	311
6.2. L'efecte dels centres sobre la continuïtat.	312
6.3. Noves línies de recerca.	313
7. BIBLIOGRAFIA	316
8. ANNEX.	321
8.1. Informació recollida a través de les graelles per a l'obtenció de dades dels centres.	321
8.2. Qüestionari passat als alumnes de 4t d'ESO.	323
8.3. Pauta per a l'entrevista als responsables dels 18 centres d'educació secundària.	330
8.4. Pauta per a l'entrevista als alumnes.	334
8.5. Pauta per a l'entrevista als pares i/o mares dels alumnes entrevistats.	343
8.6. Taules amb les dades dels 18 centres d'educació secundària estudiats.	352

1. INTRODUCCIÓ.

Des del curs 1992-1993, aproximadament i fins a l'actualitat, hi ha hagut un increment considerable d'alumnat estranger a totes les etapes de l'educació obligatòria. L'augment més espectacular ha estat a secundària obligatòria. Pel que fa als estudis postobligatoris hi ha la percepció, no suficientment contrastada, que la presència d'alumnat d'origen immigrant decau considerablement. De la transició d'aquests alumnes de l'ESO al Batxillerat i als Cicles Formatius, i del que passa en aquests estudis postobligatoris en tenim molt poc coneixement.

Si entenem que un sistema educatiu de qualitat és aquell que dona 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 educatiu. Però la qüestió va més enllà de l'àmbit educatiu: un dels objectius de la formació i acreditació obtingudes al llarg dels estudis és dotar als joves de la qualificació necessària per afavorir una bona integració sociolaboral i l'actual model de societat de la informació i el creixent context de competitivitat laboral, fa necessària la continuïtat en els estudis postobligatoris, com a pas per afavorir la millor formació bàsica possible i per orientar els itineraris de formació permanent que avui requereix la vida professional. D'aquesta manera, el percentatge de fracàs escolar que afecta als fills de famílies immigrades i, en el seu cas, la no continuïtat en els estudis postobligatoris, ha de ser una qüestió de preocupació, perquè ens està parlant del tipus i de les condicions d'incorporació que aquests joves estan fent a la societat i, per tant, de les possibilitats de plena incorporació en condicions d'igualtat a la vida adulta.

És a partir d'aquesta preocupació que la Fundació Jaume Bofill va encarregar la realització d'una recerca que tenia cinc objectius fonamentals:

1. Analitzar la incidència dels abandonaments en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria i si realment hi ha un diferencial significatiu entre la població

- immigrada i la no immigrada.
2. Analitzar les trajectòries escolars dels alumnes de 4t d'ESO per tal d'obtenir informació sobre el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria.
 3. Conèixer el posicionament de la població immigrada en relació a la qüestió (quin és el seu discurs, quins condicionants fan front i tenen en compte).
 4. Aportar hipòtesis explicatives sobre les causes del diferencial d'abandonaments (cas que es donés).
 5. Fer propostes d'actuació i elaborar orientacions destinades a potenciar la continuïtat dels estudis obligatoris als postobligatoris.

Aquest informe recull els resultats de la recerca desenvolupada per l'equip d'investigadors des de finals del 2004 fins a finals de 2007. Com tot seguit veurem, per tal d'assolir els objectius plantejats l'equip de recerca va procedir a analitzar les dades estadístiques disponibles del departament d'Educació i a analitzar les dades disponibles a 18 centres sobre la incorporació, itineraris, absentisme i abandonaments dels alumnes d'aquests centres. Així mateix es va passar un qüestionari als alumnes de 4^t d'ESO d'aquests centres (un total de 1.148 alumnes) per aprofundir en la seva valoració dels estudis en general i dels centres en particular, així com en el seu context familiar i itineraris personals. També es van realitzar entrevistes als responsables dels 18 centres seleccionats, per aprofundir en les característiques dels centres, la seva organització i plantejaments en relació al conjunt de l'alumnat i, específicament, a l'alumnat membre de famílies immigrades. Finalment, es van entrevistar 17 alumnes i els seus pares o mares, tots ells d'origen immigrant i amb diferents posicionaments en relació a la intenció de continuar o d'abandonar els estudis.

L'objectiu era realitzar una primera aproximació a una qüestió sobre la qual pràcticament no hi havia dades: partíem d'una absència gairebé total de dades estadístiques sobre la continuïtat de l'alumnat (de fet, més que d'aproximacions a la qüestió, havíem de parlar de simples intuïcions més o menys fonamentades) i partíem també d'una absència de reflexions tan teòriques, com des de la pràctica. Fins aleshores l'atenció a les necessitats educatives de l'alumnat d'origen immigrant s'havien centrat en la seva incorporació i

acollida als estudis primaris i començava a haver-hi treballs sobre la seva presència, necessitats i trajectòries als estudis secundaris. Però al nostre país encara no s'havia realitzat cap treball sobre el pas d'aquests alumnes als estudis postobligatoris. Calia doncs una primera aproximació que ens donés una visió global de la qüestió i que permetés identificar de quines maneres els alumnes membres de famílies immigrades realitzen aquesta transició de l'ESO als estudis postobligatoris.

Parlem d'aproximació per dos motius. D'una banda perquè la manca de treballs previs ens obligava a desenvolupar una recerca de caràcter eminentment exploratori: els objectius són ambiciosos, però partíem pràcticament de zero. Calia obtenir dades sobre l'evolució dels alumnes al llarg de l'ESO i sobre els seus itineraris un cop finalitzats aquests estudis, calia una primera aproximació a les causes de suposades desigualtats en l'accés als estudis postobligatoris, calia parlar amb els alumnes i amb les seves famílies per començar a entendre de quina manera encaixaven els seus itineraris formatius en els seus projectes de futur. Però estem parlant de poblacions diverses (alumnes de diferents nacionalitats), que han viscut processos migratoris que poc tenen a veure els uns amb els altres (parlem de fills i filles de famílies immigrades: immigrades en moments, per motius i amb projectes que poden arribar a ser molt diferents) i que viuen situacions clarament diferenciades també al nostre país (des del rebuig que es pot sentir en alguns barris cap a determinats col·lectius, fins a experiències de plena acceptació; des de dificultats legals, laborals, d'habitatge, fins a situacions d'acomodació molt més planeres). Massa sovint s'ha tendit a donar una imatge uniforme i estereotipada dels "immigrants" i més sovint encara sobre els que procedeixen d'un mateix país. No es tractava, doncs, de reproduir aquest tipus d'imatges sinó de mostrar-ne la seva diversitat. Calia, doncs, una visió general però que no acabés essent reduccionista. L'intent ha estat aquest, però a mesura que hem anat avançant en els diferents àmbits de la recerca hem anat essent conscients de les limitacions que ens imposava l'enfocament que havíem adoptat. Com n'hauria tingut qualsevol altre enfocament que haguéssim adoptat. Per això parlem d'aproximació, una primera aproximació que, si serveix per introduir una mica de llum al voltant de la qüestió analitzada i assenyalar també aquelles qüestions que no hem pogut

abordar però que s'intueixen ja com a especialment rellevants, considerarem que ha estat reeixida.

Dèiem que hi havia dos motius. L'altre és que, com veurem, la limitació de les dades disponibles (no ja de recerques i d'aproximacions prèvies, sinó més senzillament de dades que permetin apropar-nos al que està passant), també ha fet que en moltes ocasions més que parlar dinàmiques clares d'abandonaments o de tendències clares a la continuïtat, haguem de parlar de tendències, d'aproximacions, de possibilitats amb marges d'error relativament grans; o que enlloc de constatar fets o de fer afirmacions clares, haguem de parlar d'hipòtesis impossibles d'acabar de contrastar. Com en el cas anterior, si l'aproximació realitzada, malgrat tot, ha servit per identificar millor el que està passant amb la transició de l'alumnat membre de famílies immigrades un cop finalitzats els estudis obligatoris (i considerem que això efectivament s'ha aconseguit) i alhora per identificar i assenyalar les mancances actuals a l'hora de fer el seguiment d'aquesta qüestió, considerarem que l'aproximació haurà estat també reeixida.

Dèiem que el caràcter exploratori imposava unes certes limitacions a la recerca. Evidentment hi ha hagut altres tipus de limitacions. Probablement la més important entorn al concepte sobre el qual hem estat treballant: la continuïtat cap als estudis postobligatoris. Els itineraris formatius són molt diversos i un cop finalitzada la seva etapa obligatòria permeten múltiples combinacions: Batxillerat, Cicles Formatius de Grau Mig, de Grau Superior, Programes de Garantia Social, accés a la Universitat, Escoles d'Adults... L'oferta és variada i permet que es desenvolupin itineraris de formació que encadenen uns tipus d'estudis i uns altres: d'un Cicle Formatiu al Batxillerat, o viceversa; dels Programes de Garantia Social als Cicles Formatius; del Batxillerat a la Universitat; del Centre de Formació d'Adults a la Universitat via prova per a majors de 25 anys, etc.

No és possible estudiar-ho tot i encara menys tot a la vegada. La nostra opció ha estat identificar (a efectes de la recerca) els estudis postobligatoris amb l'opció del Batxillerat i els Cicles Formatius. Entenem que l'opció no és arbitrària, si bé és cert que deixa de

banda itineraris de formació que poden acabar essent tan adequats com els que nosaltres hem analitzat. Entenem que no és arbitrària en la mesura que el Batxillerat i els Cicles Formatius es presenten al nostre país com les dues vies “normalitzades” (de “qualitat”, si es vol) per a donar continuïtat a la formació acadèmica. Els altres itineraris es presenten com a respostes (tan o més efectives que les opcions “normalitzades” i, si es vol, de tanta o més qualitat que aquestes) a situacions diverses. La nostra opció ha estat la centrar-nos en els itineraris “normalitzats” en la mesura que ens interessava analitzar en quina mesura els fills i filles de famílies immigrades estaven seguint aquests itineraris. En tot cas es tracta d’una qüestió metodològica (era la única opció que ens permetia un seguiment raonable de l’alumnat un curs rere l’altre) que no pretén negar el valor dels altres itineraris possibles, ni l’interès de l’estudi de l’efectivitat que aquests itineraris tenen sobre la formació i la posterior inserció social i laboral de la població que els segueix.

De tota la població. Com veurem al llarg del treball s’ha fet un esforç per identificar les transicions dels alumnes membres de famílies immigrades (i en concret dels d’algunes nacionalitats), però identificant també les dinàmiques del conjunt de l’alumnat. A l’hora d’abordar aquesta qüestió és precís que no oblidem que l’obtenció del Graduat en finalitzar l’ESO i la continuïtat i, en el seu cas, la finalització del Batxillerat i els Cicles Formatius és un dels punts més febles del nostre sistema educatiu, tal i com instàncies polítiques i acadèmiques han anat denunciant els darrers anys. El nostre objectiu central ha estat el d’identificar com es realitza aquesta transició cap als estudis postobligatoris per part de l’alumnat membre de famílies immigrades, però en la mesura que haguem identificat dèficits o problemes, haurem de ser conscients que bona part d’ells són dèficits i problemes del nostre sistema educatiu i que tenen un impacte (igual, menor o major, això tot seguit ho veurem) en el conjunt de la població. Com en altres ocasions, bona part dels problemes que afloren quan creix la presència d’alumnes d’origen immigrant a les nostres escoles i instituts, no són problemes específics generats o patits per aquest alumnat, sinó que són problemes, dèficits o punts febles del sistema que afloren en la mesura que aquest es tensiona.

1.1. Estructura del treball

Tal i com s'explicarà al capítol dedicat a les qüestions metodològiques, el procés seguit per a l'elaboració d'aquesta recerca ha estat lent i laboriós. En diferents moments s'ha procedit a analitzar qüestions diverses: des de l'anàlisi estadística sobre l'alumnat de tot l'àmbit català, fins a les entrevistes als pares i les mares d'alguns alumnes o el passi i l'explotació estadística d'un qüestionari passat a alumnes de 4t d'ESO. Cada part de la recerca va generar un informe parcial específic on es recollia i es valorava la informació obtinguda a través de cada eina de recerca emprada (dades del Departament, dades dels instituts, entrevistes als directors dels centres, buidatge del qüestionari, entrevistes a alumnes i entrevistes a pares i mares). Aquest document final recull bona part del material elaborat en cadascun d'aquests informes parcials, n'incorpora de nou i, sobretot, l'organitza d'una nova manera.

Hem intentat que aquest document final doni resposta a les qüestions que a l'inici dèiem que se'ns havien plantejat. Es tracta més de respondre preguntes, que no pas de rendir comptes de la feina desenvolupada en cada moment de la recerca. D'aquí que aquest document tingui la següent estructura: en primer lloc s'estableix el marc teòric de partida, un marc teòric general (que estableix quins elements considerem fonamentals a l'hora d'analitzar les trajectòries d'abandonament i de continuïtat de l'alumnat i en base a quina mena d'aproximacions i aportacions es fonamenta la recerca desenvolupada) i més específic en relació a una qüestió que des de la Fundació Jaume Bofill es considera fonamental: quines iniciatives es poden endegar des dels mateixos centres educatius per tal de potenciar la continuïtat de l'alumnat. D'aquí que bona part del marc teòric l'ocupin les reflexions generades entorn aquesta qüestió i l'establiment de quines són les variables (iniciatives, estratègies didàctiques, dinàmiques de funcionament) que hem considerat que són més rellevants a l'hora de condicionar la continuïtat acadèmica dels alumnes i específicament dels que són membres de famílies immigrades.

Tot seguit hi ha un capítol dedicat als aspectes metodològics i al perfil de la població en que s'ha focalitzat la recerca. Hem intentat de concentrar en aquest únic capítol totes les

qüestions de caràcter metodològic que són fonamentals per entendre com s'ha fet la recerca i quina fiabilitat podem atorgar a les dades i les informacions que s'aporten als altres capítols. Però, en la mesura que aquestes qüestions metodològiques sovint són un obstacle quan el que cerquem és el que els investigadors finalment diuen sobre la qüestió que ens interessa, hem optat per aquesta presentació “segregada”. Així, doncs, en aquest capítol s'hi trobarà el pla de treball seguit i les diferents opcions metodològiques adoptades a l'hora d'analitzar les dades estadístiques del Departament d'Educació, la selecció dels centres on s'ha focalitzat part de la recerca, el passi del qüestionari, etc. I quan diem opcions metodològiques diem criteris aplicats, obstacles en l'aplicació d'aquests criteris i solucions adoptades. Aquest capítol de caràcter metodològic és rellevant no només per als investigadors que vulguin contrastar l'origen de les dades i valorar-ne la seva fiabilitat, sinó també per a tots aquells (investigadors o no) que tinguin interès per saber les dificultats que avui tenim a l'hora de fer el seguiment de l'evolució de l'alumnat. És d'interès en la mesura que bona part d'aquestes dificultats són el que podríem qualificar com a limitacions del sistema, dèficits que cal corregir. Dèficits que no ho són només per a la investigació, sinó també per a la intervenció, el diagnòstic o l'avaluació del nostre sistema educatiu en general i de tots i cadascun dels nostres centres educatius en particular. Tal i com assenyalarem, difícilment podem prendre consciència de l'existència i les dimensions d'un problema quan els instruments que tenim a l'abast no ens permeten identificar-lo. I si no l'identifiquem difícilment hi podrem intervenir. Qüestions metodològiques, doncs, però no exclusivament lligades a la nostra investigació.

Un cop exposades les limitacions de les dades amb que hem hagut de treballar, el quart capítol intenta fer una aproximació de caràcter quantitatiu a la qüestió central de la recerca: l'existència de dinàmiques de continuïtat i d'abandonaments en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria i si realment hi ha un diferencial significatiu entre la població immigrada i la no immigrada. Per apropar-nos a l'anàlisi d'aquesta qüestió vam recórrer, a les dades cedides pel Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació que, tot i les limitacions ja esmentades, ens permeten fer una aproximació a les trajectòries acadèmiques dels alumnes de diferents

nacionalitats al llarg de l'ESO i al seu pas cap als estudis postobligatoris. Per tal de completar l'aproximació que ens permeten les dades referides a l'alumnat de tot l'àmbit català, l'equip va sol·licitar altres dades a 18 centres. Aquesta informació addicional que permet completar la imatge del que passa amb l'alumnat d'origen immigrant al llarg de l'ESO i en finalitzar aquesta etapa, es presenta també en aquest quart capítol.

El capítol cinquè pretén fer una aproximació a les causes de la continuïtat i els abandonaments de l'alumnat membre de famílies immigrades. El capítol està estructurat en quatre grans apartats. El primer mostra la diversitat d'experiències migratòries que fa front l'alumnat que, de manera general, qualifiquem com a immigrant, estranger o fill d'immigrants. Com més amunt assenyalàvem, és important mostrar la diversitat que s'amaga darrera de conceptes excessivament uniformitzadors. En segon lloc es contrasta la influència de diversos factors sobre les trajectòries (les expectatives, en aquest cas) de continuïtat de l'alumnat: el nivell socioeconòmic, l'acadèmic, la incorporació tardana, entre altres. En tercer lloc s'analitza la capacitat dels centres per influir sobre les trajectòries acadèmiques de l'alumnat un cop acabada l'ESO (o abans no l'abandonin), així com la manera com les diferents iniciatives afavoridores de la continuïtat es troben desenvolupades als diferents centres als que hem tingut accés. Finalment, ens aproximarem a l'experiència de l'ESO viscuda per l'alumnat així com a la manera com argumenten quins són els seus plans de futur.

El darrer capítol, el sisè, recull el que considerem que són les aportacions més rellevants de la recerca, així com algunes propostes, tant pel que fa a la necessitat de millorar la informació disponible sobre les trajectòries acadèmiques de l'alumnat, com pel que fa a les iniciatives que es poden emprendre des dels centres o les línies de recerca que, un cop finalitzat aquest treball, considerem que poden ser més interessants.

1.2. L'equip de recerca.

Evidentment, una recerca àmplia com la que es presenta, ha de comptar amb un equip d'investigadors relativament gran, tant per a la realització del treball de camp, com per al

desenvolupament de tasques tan diverses com són l'explotació estadística de bases de dades, l'anàlisi d'entrevistes o la discussió del marc teòric i l'adequació de les estratègies de recerca.

Per al desenvolupament d'aquesta la recerca els quin n'han estat els investigadors principals, en Carles Serra (que l'ha dirigida) i en Josep Miquel Palaudàrias, han comptat amb el suport i la implicació de diferents persones que han desenvolupat diferents tasques en moments també diferents. Seguint l'ordre en que cronològicament les diferents persones s'han anat implicant en els diferents aspectes de la recerca, les persones que hi ha participat han estat:

En primer lloc Miquel Àngel Alegre, Francesc Carbonell, Miquel Àngel Essomba, Jordi Garreta i Maria José Montón, qui juntament amb en Josep Miquel Palaudàrias i en Carles Serra van participar en el Seminari "L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria" organitzat per la Fundació Jaume Bofill. La seva participació com a investigadors i professionals amb reconeguda experiència en el camp de l'atenció a les necessitats educatives de l'alumnat d'origen immigrant va fer possible l'elaboració d'una memòria que posteriorment va servir per organitzar el treball de recerca sobre les característiques dels centres que considerem més rellevants a l'hora de condicionar la continuïtat de l'alumnat. Les seves aportacions van ser especialment encertades i van ajudar a orientar aquest vessant de la recerca que, si s'hi detecten possibles limitacions, va ser desenvolupat posteriorment pels dos investigadors principals.

En segon lloc, en Marc Serra, que va encarregar-se primer de l'explotació estadística de les dades cedides pel Departament d'Educació i, posteriorment, de la introducció, revisió i tractament estadístic de les dades relatives a l'alumnat obtingudes a cadascun dels 18 centres d'educació secundària on vam focalitzar la recerca.

En tercer lloc, en Manel Garriga, la Florencia Kliczkowski, la Laura Martínez, la Mercè Mauri i la Judit Morlanes, que es van encarregar de desenvolupar la major part del treball

de camp, en el que també hi van participar els dos investigadors principals. La seva tasca va consistir a obtenir als centres la informació que necessitàvem sobre l'evolució de l'alumnat al llarg de l'ESO i sobre la seva transició cap als estudis postobligatoris; entrevistar els responsables dels centres i obtenir informació addicional sobre les seves característiques organitzatives, estratègies didàctiques i plantejaments pedagògics; passar el qüestionari als alumnes de 4t d'ESO d'aquests mateixos centres; i entrevistar una selecció d'alumnes i els seus pares i mares. Més enllà de l'execució del treball de camp, tots cinc van participar també en la discussió sobre els seus continguts i el seu desenvolupament: elaboració de la pauta per a l'entrevista als responsables dels centres, de l'alumnat i de llurs famílies, revisió del qüestionari, discussió dels criteris per a la selecció dels alumnes a entrevistar, entre altres. La seva implicació en la recerca va més enllà del que s'entén estrictament com a treball de camp i aquesta implicació addicional també ha servit per orientar millor les darreres fases de la recerca.

Per a codificació del qüestionari, l'elaboració de la base de dades, la introducció de les dades i la seva explotació estadística, vam comptar amb el suport de la Laura Masferrer i de la Maria Eugènia Gras que va supervisar aquesta part de la recerca.

Altres persones, com en Carles Trèmols i en Joan Vaquer també ens han ajudat a desenvolupar aspectes puntuals del treball de recerca.

Ja no com a membres de l'equip de recerca, però sí com a persones que hi ha col·laborat d'una o altra manera, volem fer esment d'en Joan Oliart, Cap del Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació per la col·laboració que ens va oferir, per les dades facilitades i per l'assessorament en la seva correcta interpretació. També a en Climent Frigola, director de l'IES Cassà de la Selva que va acceptar que utilitzéssim el seu centre, no com a centre on desenvolupar la recerca, sinó com a centre pilot on hem anat contrastant l'adequació dels graelles per a la recollida de dades, els guions de les entrevistes i el qüestionari. La seva disponibilitat i els seus comentaris han estat una ajuda considerable.

També caldria fer esment de totes les persones dels 18 centres d'educació secundària que d'una manera o altra han participat en la recerca (des de caps d'estudi i directors de centre que ens han cedit espais i temps per a obtenir la informació que els sol·licitàvem, fins a les persones del personal d'administració i serveis que en alguns casos han dedicat força hores a ajudar els que realitzàvem el treball de camp a obtenir dades que sovint estaven encriptades dins d'algun ordinador o tancades i amagades en calaixos sota papers de diferents mides i colors. La necessària confidencialitat de la recerca no permet agrair com caldria l'actitud positiva i la disposició a col·laborar mostrada per molts dels professionals d'aquests centres. La confidencialitat també ocultarà la identitat dels alumnes entrevistats i dels seus pares i mares nascuts a Gàmbia, a la Xina, a l'Equador, a Colòmbia, al Marroc, al Perú, a Romania, a l'Argentina o a la República Dominicana. Venir de tan lluny, treballar com treballen i tenir esma encara de dedicar hores a respondre preguntes a uns que s'autodenominen investigadors mereix, com a mínim, respecte i agraïment.

Finalment, també hem d'esmentar la Mònica Nadal i la Fathia Benhammou, de la Fundació Jaume Bofill, que a través dels comentaris, suggeriments i reflexions fets al llarg de les diverses reunions de seguiment que hem mantingut també han vetllat per a la correcta orientació de la recerca. Com se sol dir en aquests casos, les desviacions, són només cosa nostra. Consti, doncs, la seva col·laboració i la seva paciència.

2. MARC TEÒRIC.

Per a l'establiment del marc teòric de la recerca hem partit de les aportacions de diferents autors que han analitzat qüestions properes a la que pretenem abordar des d'enfocaments diversos. Cap d'aquests enfocaments no és suficientment comprensiu com per facilitar-nos la visió global que requereix la qüestió que ens interessa. En tot cas, hem pensat que cal integrar les aportacions d'aquells que han analitzat problemàtiques similars des de les següents perspectives:

1. La condició de 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.

2.1. Alumnes membres de famílies d'origen immigrant.

Des d'aquesta perspectiva hem considerat que calia treballar a partir de les plantejaments de John U. Ogbu i d'aquells autors que més o menys críticament han donat continuïtat als seus plantejaments (Suárez Orozco, Hayes, Foley i altres¹).

Aquests autors 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 a 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.

¹ Vegis's Serra (2001, 2002)

- El paper que l'educació escolar juga en els projectes de futur d'aquests infants i joves.

Tot i l'interès d'aquesta perspectiva i la utilitat que ha demostrat a l'hora d'analitzar, per exemple, les diferències d'èxit escolar entre diferents col·lectius o en general la relació que aquests col·lectius mantenen amb el sistema escolar. Aquest plantejament s'ha completat amb les aportacions dels sociòlegs de l'educació que han analitzat aquests mateixos diferencials d'èxit i de relació amb el sistema escolar, entre alumnes de diferent sexe o classe social recollides (moltes d'aquests treballs han estat recollits a Forquin (1985)). Així com les aportacions dels sociòlegs de la immigració que, en la línia de Portes (1996; - i Böröcz 1998; - i Rumbaut 2001), assenyalen les diferents dinàmiques d'incorporació de les persones i col·lectius immigrants a la societat d'acollida (parlant, per exemple, de trajectòries d'assimilació segmentada i, en el seu cas, descendent –aspecte, aquest, el de les estratègies d'integració i el segments del grup majoritari amb que 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 limitat². Finalment, també hem tingut en compte els primers treballs realitzats a Catalunya i a l'estat espanyol sobre les trajectòries acadèmiques i relacionals dels joves d'origen immigrant, com són els de Siguan (2003) i d'Aparicio (2006), així com el treball sobre l'evolució acadèmica dels alumnes d'origen africà signat per Fullana, Besalú i Vilà (2003).

2.2. La condició d'alumnes que cursen estudis secundaris.

El mateix Ogbu en alguns dels seus treballs ha cridat l'atenció sobre la necessitat d'anar més enllà de les lectures de caràcter sociocultural, per tal de poder analitzar la capacitat dels centres per influir sobre uns alumnes sotmesos a un determinat tipus de pressions que poden provenir tant de fora com de dins de les escoles. Ogbu ho va proposar en treballar en el que ell mateix qualificava com a “aproximació multinivell” o “enfocament

² Serra (2001), Serra i Paludàrias (2005)

ecològic” (Ogbu 1993; - i Simons 1998) i altres autors com Davidson (1996) hi han aprofundit més i han relacionat les diferents actituds de l'alumnat d'origen immigrant amb la seva condició de minoritària i gènere.

Aquesta perspectiva ha de tenir necessàriament 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; ... Com veurem aquesta perspectiva, que ara presentem des del punt de vista dels alumnes, s'ha de reprendre també des de la perspectiva del centre (punt 2.4.).

2.3. La condició adolescent de la població objecte d'estudi.

De manera similar 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 d'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 que 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, si no 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.

2.4. Les condicions del context escolar.

Finalment, atès que un dels objectius de la recerca és apuntar les causes de la possiblement escassa continuïtat i fer propostes d'actuació i elaborar orientacions que permetin millorar-la, caldrà parar una especial atenció al context escolar. Per a l'anàlisi de la influència dels centres educatius sobre la continuïtat dels alumnes d'ESO cap als estudis postobligatoris, hem partit dels treballs desenvolupats en el marc del Seminari³ organitzat per tal d'establir les variables que podien ser més rellevants a l'hora d'analitzar aquesta qüestió. Tot seguit exposarem els referents més importants des dels que vam treballar i, a l'apartat següent, assenyalarem quines són les variables que, des del Seminari vam considerar fonamentals.

El plantejament adoptat en el Seminari era que, si bé l'origen de les problemàtiques que l'escola fa front, solen ser exteriors 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" (veure Charlot i Émin 1997), la crítica al que altres autors anomenen *handicap* sociocultural (Debarbieux et al. 1997) i tot el que s'ha escrit sobre les escoles eficaces (*effective schools, effective educators*,

³ "L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria", Carles Serra (coord.), Josep M. Paludàrias, Miquel Àngel Alegre, Francesc Carbonell, Miquel Àngel Essomba, Jordi Garreta i Maria José Montón. Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2005.

...) esdevé central a l'hora de plantejar la qüestió de les possibilitats dels centres per influir-hi.

Més enllà d'aquest discurs, molts treballs d'avaluació del sistema escolar ofereixen pautes per a l'observació que poden resultar un ajut força interessant. Un d'aquests darrers treballs, per exemple, és el de Marchesi (Istituto Idea 2002), que avalua l'educació secundària des dels plantejaments d'escoles eficaces i a través d'una avaluació multinivell. Els plantejaments metodològics utilitzats en aquest estudi ens són propers, ja que va optar per fer un seguiment de la generació que va iniciar l'ESO l'any 1997 fins a la seva finalització. Aquest treball posa de manifest la necessitat de tenir en compte una sèrie de variables (entre les que destaca la formació inicial, les habilitats metacognitives i el context sociocultural) que incideixen de forma clara en el rendiment de l'alumnat.

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. També es tracta d'anar més enllà de la descripció d'una bona organització i pràctica docent, per tal d'arribar a establir quins elements resulten decisius en relació a la qüestió que ens ocupa. Entre altres coses perquè 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 70 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. Des d'aquesta perspectiva hi ha treballs recents com el de

Ballion (1997) qui, en referir-se als centres que obtenen índexs d'èxit elevat, explica com en aquests hi ha una “cultura” molt forta, un cert nombre de principis de comportament, de guies de conducta que s'imposen a tots els membres de la comunitat educativa; hi ha un fort “patriotisme” en relació al centre, són conscients que formen part d'un centre que té una molt bona imatge externa, desenvolupen un cert orgull de formar-ne part i accepten una certa obligació que els empeny a “ésser-ne dignes”; i es manifesta una forta implicació per part de tot l'equip educatiu i la resta de professionals. Els professionals encara són més sensibles que els alumnes a aquesta mena d'obligació d'esforçar-se per respondre al nivell que mereix o que té el centre. Aquest esforç es projecta tant en la qualitat pedagògica com en la qualitat de les relacions humanes. Finalment, Ballion va constatar diferències en la manera com els mestres conceben la seva tasca, com es desenvolupa la pràctica pedagògica i quin és el grau de participació dels alumnes en la vida del centres i en les activitats socioeducatives extraescolars.

En realitzar treballs de característiques similars, Debarbieux (1994, 1996, 1997) també caracteritza els que considera que són els centres “eficaços” i, en fer-ho, dóna molta importància a les dimensions i les característiques físiques dels centres, a la quantitat d'alumnes que tenen, al volum del cos d'ensenyants i les relacions que mantenen entre ells, a les regles del centre i la manera com s'apliquen i, finalment, al “clima” tal com és percebut per alumnes i ensenyants.

Les referències al “clima” dels centres són habituals en molts autors, si bé molts altres adverteixen que el concepte és poc clar, de manera que fa difícil arribar a establir de manera rigorosa quin és el “clima” d'un centre sense incorporar-hi impressions excessivament subjectives (Derouet et al. 1987). De fet el concepte respon a una realitat intuïtiva que pot incloure el conjunt de relacions socials, el comportament dels alumnes, les formes d'autoritat, les relacions de confiança entre l'administració i els ensenyants, entre els adults i els estudiants Si ens centrem en treballs més propers al que realitzarem, podem prendre com a referència a Carra i Sicot (1997). Aquests dos autors han introduït en les seves anàlisis el concepte de “clima” dels centres i l'han caracteritzat a través de variables com ara el sentiment d'injustícia, existència de conflictes interns, la manera com

es resolen, les pautes de relació entre mestres i alumnes... Caracteritzat d'aquesta manera, el "clima" pot ser un referent a tenir en compte a l'hora d'establir l'efecte dels centres sobre les pautes de continuïtat / discontinuïtat dels alumnes⁴.

Més enllà dels treballs que cerquen les característiques de les "escoles eficaces", en podem trobar algun altre que si bé no abandona aquesta línia, incorpora a l'anàlisi algun element especialment suggeridor. És el cas de treballs com el de Phi Delta Kappa (1980) (estudi a l'entorn de vuit escoles urbanes situades en zones degradades però que funcionaven bé i obtenien resultats positius), que van més enllà de l'encreuament i la correlació de variables per afegir-hi l'estudi de casos i l'anàlisi del que qualifiquem com a "incidents crítics": incidents que van fer que la comunitat s'alcés i es mobilitzés per la qualitat de la seva escola. Segons l'estudi sembla que eren aquests "incidents crítics" els que generaren les solidaritats i el "clima social" de l'escola que van permetre avançar en una línia de treball que orientà els centres cap a índex d'èxit fins aleshores difícils de preveure.

En tot cas, veiem que des dels incidents crítics, fins a la cultura (o patriotisme) de centre, passant pels equipaments escolars, el volum d'alumnes dels centres i del cos d'ensenyants, les relacions que mantenen entre ells, les estratègies organitzatives i de lideratge, la manera com conceben i assumeixen la seva tasca els educadors, o això que hem anomenat "clima" dels centres, tenim tot un camp per recórrer i investigar o, si és vol, possibilitats d'intervenció i guies per a l'acció i la transformació de la realitat encara no suficientment desenvolupades.

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 / discontinuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades al seu pas de l'educació secundària obligatòria

⁴ Val a dir, però, que no sempre està clar si aquestes variables són factors causals de determinades situacions o si en són l'efecte. Quan aquest tipus de treball es desenvolupa al marge de qualsevol esforç teòric es corre el risc d'acabar traient conclusions de correlacions que per elles mateixes no volen dir res.

a la postobligatòria⁵. 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 immigrades⁶. Un dels aspectes en què coincideixen diferents autors a considerar-lo fonamental és el de l'orientació.

2.4.1. Orientació escolar i interculturalitat.

En diferents països (i tot s'ha de dir: no al nostre), s'ha anat generant força iniciatives, així com una literatura relativament abundant al voltant de l'orientació escolar (*counselling*) amb alumnat membre de minories ètniques o de famílies d'origen immigrant (vegeu Ross 2002). Des d'aquesta literatura, l'orientació escolar comprèn les més diverses formes de tutoria, reforç i orientació de l'alumnat en relació a les més diverses qüestions. Tanmateix, aquestes aportacions ens semblen interessants a l'hora d'analitzar les estratègies generades als centres per tal d'orientar l'alumnat (i les seves famílies) a l'hora de fer el pas més enllà de l'ESO.

En línies generals, aquests treballs aconsellen d'incorporar a l'orientació les estratègies i els objectius establerts al voltant del concepte d'*empowerment*:

“Quan el grup diana de la intervenció orientadora pertany a col·lectius especialment dèbils o desfavorits –dones, emigrants, víctimes de violència, disminuïts, etc.–, a les finalitats de prevenció, estímul del desenvolupament i acció sobre el context, s'hi ha d'afegir la intenció d'enfortiment (*empowerment*). Es tracta d'evitar situacions d'opressió en les transicions acadèmiques o professionals. McWhirter (1998) indica cinc components crítics del model d'enfortiment a ser tinguts en compte en la pràctica de l'assessorament i en la formació dels

⁵ La recerca bibliogràfica que hem hagut de realitzar ha estat difícil. La qüestió de la continuïtat no està identificada amb un epígraf clar (com sí que 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”, “disafeccion”, “monitoring” i altres que, això sí, inclouen sempre referències a les transicions a la postobligatòria entremig de moltes altres referències de temàtica diversa.

⁶ Vegeu l'article de Johan Le Roux (2001): “Effective schooling is being culturally responsive”, per exemple.

professionals: acció col·laborativa de l'orientat amb els demés agents de l'orientació, reconeixement dels recursos i competències dels orientats, integració del context social en el procés d'orientació i foment de la vinculació a la comunitat" (Corominas i Isus 1998: 159)

L'actualitat del concepte *empowerment* fa que la literatura generada al seu voltant avui ja sigui abundant. Tot i que en general aquesta literatura s'ha orientat a l'obtenció de nivells d'èxit de l'alumnat minoritari i d'origen immigrant equiparables als de la resta de l'alumnat (o als de l'alumnat amb nivells d'èxit més alts), pensem que el marc d'intervenció que ofereix aquesta perspectiva és plenament aplicable a l'orientació en les transicions de l'alumnat. A la cita anterior s'assenyalaven cinc dels elements que McWhirter considera fonamentals d'aquest enfocament. Un altre autor de referència, Cummins (1986: 24) en considera cinc:

1. La definició o el rol que assumeixen els educadors.
2. La incorporació lingüística i/o cultural (que pot ser additiva o sostractiva).
3. La participació de la comunitat (col·laborativa o exclusora).
4. La pedagogia emprada (orientada a la interacció recíproca o a la transmissió).
5. L'assessorament (orientat a la defensa (*advocacy oriented*) o orientat a la legitimació).

Segons Cummins, serà en funció de quines siguin aquestes cinc opcions (més altres que van més enllà del marc en què pot incidir directament l'escola), tendirem a generar un perfil d'alumnat reforçat (*empowered*) o mancat de recursos i assistit (*disabled*).

L'orientació que aquests autors proposen no és gaire diferent de la proposada per Ogbu i Simmons (1998) quan apunten quines són les orientacions pedagògiques que es desprenen de l'anàlisi de les dificultats educatives que fa el mateix John U. Ogbu (1993) i que hem adoptat com a part del marc teòric.

2.4.2. Organització escolar i interculturalitat.

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)).

2.4.3. L'actitud del mestre i la interculturalitat.

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 Rouch és un d'aquests autors⁷. Rouch (2002) assenyala que, en la mesura, que l'educació formal està impregnada de valors, assumpcions, sentiments, percepcions i relacions, la sensibilitat dels educadors a l'hora de reconèixer aquests factors i de saber-los utilitzar per tal de millorar la els aprenentatges, la comunicació i la predisposició en general de l'alumnat, esdevé un element que cal tenir en compte. Si acceptem aquest punt de vista, haurem de concloure que no podem parlar d'escoles eficaces si no incorporem a aquest concepte la idea d'educadors eficaços (*effective educators*) i incorporem aquesta nova variable a l'anàlisi de l'impacte dels centres sobre les trajectòries acadèmiques / transicions dels alumnes cap a la secundària postobligatòria.

2.5. Característiques dels centres que afavoreixen la continuïtat.

Veiem, doncs, que podem partir d'un marc teòric ric i més o menys contrastat, que ens ajuda a entendre:

⁷ 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).

- Les forces a les quals es troben sotmesos els alumnes membres de famílies immigrades.
- L'efecte dels centres sobre les dinàmiques de continuïtat / discontinuïtat de l'alumnat membre de famílies immigrades.

En aquest apartat ens centrem en el segon aspecte, presentant una pauta que pot tenir dues utilitats. Per al professorat pot ser una eina que orienti sobre quins factors i aspectes dels centres cal desenvolupar per tal d'afavorir la continuïtat de l'alumnat en els estudis. Per als investigadors és una eina que permet analitzar fins a quin punt els centres estudiats fan possible la continuïtat de l'alumnat immigrant en el estudis.

Com a investigadors el nostre plantejament és establir de quina manera les variables de centre actuen com a factors que incideixen en les decisions que l'alumnat pren sobre la continuïtat o no dels estudis, sense oblidar que cal tenir en compte la diversitat de forces que actuen sobre les trajectòries escolars que segueix l'alumnat membres de famílies immigrades.

A. Les característiques del centre.

A.1. La història.

Els centres que venen de l'antiga Formació Professional poden tenir índexs de continuïtat més elevats que els que venen d'antics batxillerats per l'experiència adquirida en desenvolupar models educatius orientats al treball. Aquest bagatge fomenta una orientació laboral més oberta que la que usualment presenten els centres que venen de Batxillerat.

A.2. Les dimensions.

Pel que fa a l'alumnat, tenir en compte que un nombre menor d'alumnes facilita el seu seguiment. Aquesta fet possibilita treballar amb estratègies de motivació més adaptades a les particularitats de l'alumnat.

A.3. L'adequació dels espais

Pel que fa als espais, cal considerar que, en general, la disponibilitat i l'adequació de les infraestructures poden afavorir una vivència de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) més positiva entre els alumnes i entre el professorat i l'alumnat.

A.4. Oferta educativa.

Els centres que ofereixin batxillerat i cicles formatius, poden contribuir a potenciar la continuïtat d'un nombre més gran d'alumnes que no pas els que només ofereixen batxillerat. Cal tenir present que també és fonamental l'adequació dels cicles formatius al mercat laboral.

A.5. La composició de l'alumnat.

La concentració d'alumnat en risc d'exclusió; d'alumnat d'incorporació tardana (cal tenir en compte el volum i el ritme d'arribada) i un alt percentatge d'alumnes fills de famílies immigrades, poden esdevenir obstacles pel centre en el moment de promoure la continuïtat de l'alumnat en els estudis. Les dificultats que el centre pot tenir es poden concretar a través del domini, entre l'alumnat, de baixes expectatives vers els estudis. També cal tenir en compte que un centre que treballa amb nombroses dificultats en l'aprenentatge, requereix d'una organització complexa per respondre a les necessitats de l'alumnat.

A.6. L'estabilitat de la plantilla de professorat.

Una plantilla del professorat estable pot repercutir en la millora de l'organització dels centres i en l'establiment de projectes i models educatius comuns i assumits pel conjunt dels seus professionals. Quan es dóna aquesta estabilitat, es té més opcions de conèixer

millor la comunitat amb què treballa l'escola, facilitant l'adequació del seu projecte educatiu a les necessitats de l'alumnat i el context social del centre.

B. L'organització del centre.

B.1. El clima.

Ens referim al clima de treball i relacional que es viu entre els professionals, l'alumnat i les famílies. Observem que és tant una “precondició” com un element que contribuirà a la millora de la coordinació (traspàs de la informació, seguiment dels alumnes, establiment de criteris unificats, ...) entre els professionals.

També cal tenir en compte que una valoració positiva, per part dels diferents agents implicats, de les experiències educatives desenvolupades pels centres, pot ser un element que motivi a endegar noves iniciatives que millorin la qualitat educativa del centre.

B.2. L'atenció a la diversitat.

Un correcte funcionament del departament de diversitat promou una bona estructuració dels serveis i les estratègies d'atenció a la diversitat. L'ús de recursos adequats facilitarà l'assoliment dels objectius acadèmics dels alumnes que fan front a dificultats especials.

B.3. L'organització del professorat.

Les formes d'organització que faciliten el seguiment dels alumnes i un bon traspàs de la informació entre els diferents professionals del centre, repercutirà positivament en la trajectòria de l'alumnat. Es consideren preferibles les formes d'organització horitzontals.

Són positius aquests tipus d'organització: els centres que donen prioritat als equips docents per damunt dels departaments. Els equips docents que tenen una durada de cicle. Els centres que tenen clarament establerts espais de coordinació entre el professorat per coordinar el treball, etc.

B.4. Els Criteris d'agrupament de l'alumnat.

La incorporació dels alumnes a grups diversos, que evitin la concentració en aules especials o en grups caracteritzats pel seu baix nivell i rendiment acadèmic o escàs interès, facilitaran l'èxit acadèmic d'aquests alumnes i la seva continuïtat en el sistema educatiu.

Es valoren positivament: les estratègies d'agrupaments flexibles, les aules d'acolliment compartides amb activitats de tot el grup classe, l'existència de grups de reforç amb més hores d'atenció dins del grup classe, l'existència de grups de reforç per anticipació i l'existència de crèdits variables de reforç o específics.

B.5. El seguiment de l'alumnat.

Tenir presents els problemes i inquietuds que els alumnes fan front, és fonamental per tal de poder-hi treballar correctament.

Els centres que organitzen alguna mena de seguiment de l'alumnat que abandona el centre (precoçment o en acabar l'ESO) i que avaluen els factors que incideixen en l'abandonament dels estudis postobligatoris, poden potenciar la continuïtat d'aquests alumnes.

B.6. Els suports externs.

L'existència de suports a la tasca socioeducativa del centre, així com el fet que estiguin ben integrats en les dinàmiques dels centres, són qüestions fonamentals per establir una bona atenció a l'alumnat i facilitar el seu èxit i continuïtat.

C. El professorat.

C.1. La formació que ha rebut el professorat.

La formació inicial del professorat condiciona la manera de posicionar-se davant dels alumnes i davant del que consideren que els han d'ensenyar. La formació continuada, en

general, i particularment aquella que tracta de qüestions relacionades amb els factors d'èxit i fracàs escolar, també repercuteix positivament en la docència i l'atenció i seguiment de l'alumnat.

C.2. Les expectatives del professorat.

És determinant la imatge del professorat en relació a la immigració i els immigrants. Així mateix és cabdal que el professorat entengui com els projectes de futur d'algunes famílies és desenvolupen a través d'un procés que no sempre manté les constants socials i culturals esperades, per la complexitat de reeixir en el procés d'assentament i d'integració.

C.3. Models de formació.

És molt important la posició que pren el professorat en relació a la seva funció com a professional de l'educació. Com defineix les seves funcions: des de transmissors dels currículums establerts, fins a educadors en un sentit més integral.

Alhora, també es considera que els prejudicis del professorat (de classe, sobre tipologies d'alumnes, ...) condicionen de manera molt important les expectatives que es generen enfront determinats alumnes.

D. La comunitat: la participació de les famílies.

D.1. Les Estratègies d'acolliment i d'atenció.

Els centres que les tenen previstes i ben estructurades parteixen d'una millor situació a l'hora d'establir relacions properes i normalitzades amb les famílies, ja que faciliten el diàleg, la informació i la coordinació amb aquestes.

L'existència de plans d'acolliment que parteixin de les aportacions positives dels alumnes i que siguin orientats a compartir un projecte comú, a motivar les mateixes famílies, a estimular la confiança en el centre i a millorar les expectatives, pot repercutir

positivament en els alumnes (en els seus resultats acadèmics i amb la voluntat de continuar en el sistema educatiu).

El seguiment individual amb les famílies i el treball grupal amb els pares i les mares de la classe també és important.

E. La pedagogia emprada.

E.1. L'ideari.

Els centres que treballen amb objectius d'excel·lència i d'estímul de la igualtat entre tots els alumnes, obtindran índexs de continuïtat més elevats que els que cerquen l'excel·lència per als més ben preparats i s'acomoden a les desigualtats amb què els alumnes arriben als centres.

És fonamental com un centre entén l'excel·lència educativa i les polítiques de suport que duu a terme, sota principis com, per exemple, promoure una atenció diferencial per tal de superar aquestes desigualtats.

E.2. Els mètodes docents.

En aquest aspecte cal observar si s'apliquen:

- Les metodologies participatives, el treball col·laboratiu i les tutories entre iguals, ja que afavoreixen la qualitat de les relacions i la cohesió del grup.
- Els mètodes docents més adequats són: els que parteixen de l'explicitació d'objectius, dels continguts a treballar, dels criteris d'avaluació, i els que ajuden a plantejar i resoldre dubtes. En aquest sentit, les sessions d'anticipació són un bon recurs.
- Les metodologies que potencien la participació dels alumnes en la presa de decisions i estimulen el seu protagonisme, per tal que s'identifiquin amb el que estan fent, ho entenguin millor i assumeixin els objectius.

E.3. El currículum.

- El tractament tradicional del currículum (basat en els llibres de text) fa menys rellevants els aprenentatges. Els currículums més flexibles i adaptats permeten una més gran implicació de l'alumnat i nivells d'èxit més grans.
- La representació de la immigració en el Projecte Curricular del Centre condiciona de manera molt important la manera com els alumnes d'origen immigrant s'identifiquen amb el centre, ja que afavoreix la seva implicació amb el que s'hi fa i apropa tot l'alumnat a la realitat sociocultural de l'entorn.
- Es consideren més eficaces les estratègies que parteixen de la selecció dels continguts bàsics (fins i tot assenyalant en els materials els continguts clau) per tal que puguin ser assumits pel conjunt de l'alumnat.
- Els centres que procedeixen a una revisió periòdica dels materials (atenent les necessitats educatives dels seus alumnes) aconseguiran nivells d'èxit i d'implicació més alts entre bona part de l'alumnat.
- Les adaptacions curriculars de grup (per exemple l'establiment de grups homogenis a tercer o quart per assolir els objectius i continguts bàsics a fi d'acreditar) facilitaran l'assoliment dels objectius fonamentals per part de totes els alumnes i farà més viables determinats itineraris en l'educació postobligatòria.

E.4. Models d'adults.

El fet que als centres (a les aules o al currículum) estiguin presents models d'adults amb èxit amb els que es poden identificar els alumnes (que siguin representatius, doncs, de la seva diversitat) es podrà millorar el sentiment de pertinença dels alumnes d'origen immigrant, així com les seves expectatives i pels estudis.

E.5. La pertinença.

De manera similar, en la mesura que els alumnes trobin elements amb els quals ells poden identificar-se (relatius a les seves pràctiques culturals, països d'origen, etc.) es

millorarà aquest sentiment de pertinença i es reduirà la distància que pot haver-hi entre alguns alumnes (o les seves comunitats) i els centres educatius.

E.6. L'avaluació.

En la mesura que s'assumeixi que les avaluacions permeten obtenir més informació, identificar problemes (en els alumnes o en la docència) i cercar solucions, els sistemes d'avaluació poden contribuir a la millora de les trajectòries acadèmiques dels alumnes.

Quan es valorin els aspectes positius dels alumnes per sobre dels negatius i s'impliqui l'alumnat en la presa de decisions, s'aconseguirà millorar les seves expectatives i resultats.

F. L'acompanyament i l'orientació de l'alumnat.

F.1. La tutoria.

Aquest és un punt important per la tasca d'acompanyament individual i grupal que té. També per la dimensió de suport a l'alumnat que pot estar més desorientat en relació als projectes de futur.

- Els plans d'acció tutorial que s'inicien amb més anticipació tenen efectes més positius que els que s'inicien als darrers cursos.
- Les tutories assumides pels professors-tutors han de ser impulsades, ja que parteixen d'una proximitat i d'un millor coneixement de la realitat dels alumnes.
- En la mesura que en l'acció tutorial es treballin qüestions com ara la "identitat" dels alumnes (no només cultural, també la relacionada amb la maduresa que van adquirint, ...), es donaran més pautes per assumir responsablement la presa de decisions de cara al seu futur.
- És positiu que es realitzin tutories amb tota la classe per dotar de coherència el treball de tot el grup, per afavorir la seva cohesió i per resoldre els possibles conflictes amb més recursos.

F.2. L'orientació laboral.

L'orientació ha de donar-se al llarg de l'ESO i no quan l'alumnat està davant de la decisió de continuar o no en els estudis. És més efectiva quan recau en els professors que coneixen millor l'alumne. Es valoren com a molt positives les experiències de contacte amb la vida laboral.

F.3. La motivació de l'alumnat.

Es fonamental en la mesura que la continuïtat en els estudis està tant condicionada pels resultats acadèmics com per les aspiracions i la motivació de l'alumnat enfront el que li ofereix l'escola. La motivació ha de formar part de l'avaluació. Cal tenir present que la motivació té una gran incidència en la competència

Com veiem, els aspectes recollits fan referència a un concepte ample de centre, ja que en la nostra proposta hem implicat una significativa diversitat de factors i aspectes propis dels centres. Amb tot, pensem que del que ara es tracta és de veure fins a quin punt amb aquests aspectes (o amb altres que puguem identificar en la recerca) es dóna resposta al que hem considerat que són els principals condicionants de la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en la transició de l'ESO a les diferents possibilitats d'educació postobligatòria.

3. METODOLOGIA.

Per tal d'assolir els objectius plantejats, l'equip de recerca va treballar des de finals del 2004 fins a finals de 2007. Durant tot aquest període, l'equip va procedir a:

- Analitzar les dades estadístiques disponibles del departament d'Educació.
- Analitzar les dades disponibles a 18 centres sobre la incorporació, itineraris, absentisme i abandonaments dels alumnes d'aquests centres.
- Passar un qüestionari als alumnes de 4^t d'ESO d'aquests centres (un total de 1.148 alumnes) per aprofundir en la seva valoració dels estudis en general i dels centres en particular, així com en el seu context familiar i itineraris personals.
- Realitzar entrevistes als responsables dels 18 centres seleccionats, per aprofundir en les característiques dels centres, la seva organització i plantejaments en relació al conjunt de l'alumnat i, específicament, a l'alumnat membre de famílies immigrades.
- Entrevistar 19 alumnes i els seus pares o mares, tots ells d'origen immigrant i amb diferents posicionaments en relació a la intenció de continuar o d'abandonar els estudis.

Tal i com hem assenyalat, l'objectiu era realitzar una primera aproximació a una qüestió sobre la qual pràcticament no hi havia dades, d'aquí aquest enfocament ample i divers. En aquest capítol exposem quines han estat les diferents opcions metodològiques adoptades enfront de cadascun dels aspectes de la recerca esmentats. En primer lloc exposem els criteris seguits a l'hora de determinar quines han estat les nacionalitats dels alumnes que han centrat la nostra atenció. En segon lloc, exposem el procés que vam dur a terme per analitzar les dades del Departament d'Educació pel que fa a la continuïtat de l'alumnat al conjunt de Catalunya. Com per contrastar aquestes dades i obtenir-ne de noves la recerca es va focalitzar en 8 centres d'educació secundària, tot seguit exposarem els criteris aplicats per a la selecció d'aquests centres. Finalment, explicarem quina ha estat la metodologia seguida per: obtenir les dades de continuïtat en

els centres seleccionats, fer l'entrevista a l'equip directiu dels centres, passar el qüestionari a l'alumnat de 4t d'ESO i, finalment, per fer les entrevistes als alumnes i a les famílies d'aquests.

Abans, però, volem assenyalar que si bé el centre d'interès de la recerca és la continuïtat / discontinuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el seu pas de l'educació secundària obligatòria a la postobligatòria, i atenen al que reiteradament es va plantejar al Seminari⁸ organitzat a l'inici de la recerca, per analitzar aquesta qüestió vam decidir de tenir en compte:

- **La continuïtat / discontinuïtat d'aquest alumnat al llarg de tota l'educació secundària.** L'anàlisi de la seva transició cap als estudis postobligatoris no es pot deslligar de l'anàlisi de la permanència i dels abandonaments d'aquests alumnes al llarg de l'ESO i al llarg dels estudis postobligatoris. Tant la incorporació d'aquests alumnes (existència d'incorporacions tardanes a nivells ben diversos), com l'avaluació d'aquests alumnes al llarg de l'ESO (superen / no superen / repeteixen / acrediten / no acrediten), com la permanència i la superació dels estudis postobligatoris quan hagin fet aquesta opció, són elements que hem tingut en compte per entendre la transició cap als estudis postobligatoris.
- **El conjunt de l'alumnat:** hem entès que la continuïtat dels alumnes fill de famílies immigrades no es pot deslligar completament de les dinàmiques de continuïtat del conjunt de l'alumnat. Per dos motius: perquè no es tracta d'un grup d'alumnes "a part", clarament diferenciat de la resta (i per tant està subjecte a estímuls i pressions que potencien o inhibeixen la continuïtat del conjunt de l'alumnat) i perquè per tal de determinar si existeix un dèficit en la continuïtat de l'alumnat d'origen immigrant o d'alguna nacionalitat determinada, és necessari situar les diferents pautes de continuïtat en relació a les dominants entre el conjunt de l'alumnat.

⁸ Per a l'anàlisi de la influència dels centres educatius sobre la continuïtat dels alumnes d'ESO cap als estudis postobligatoris, l'equip de recerca va coordinar un seminari convocat per la Fundació Jaume Bofill en el que hi van participar: Carles Serra (coord.), Josep M. Paludàrias, Miquel Àngel Alegre, Francesc Carbonell, Miquel Àngel Essomba, Jordi Garreta i Maria José Montón (Serra 2005).

Ara bé, l'opció de l'equip de recerca va ser la de fer el seguiment dels alumnes d'un nombre restringit de nacionalitats per tal de poder fer-ne una anàlisi més detallada del que passa amb cadascuna d'elles.

3.1. La selecció de les nacionalitats.

Per tal de concretar la mostra d'alumnat sobre el que s'ha centrat recerca, vam optar per establir-lo a partir de les nacionalitats de l'alumnat. La selecció d'aquestes comunitats nacionals va obeir tant a arguments de caire quantitatiu com qualitatiu. Pel que fa als primers:

- Algunes de les nacionalitats estrangeres que vam seleccionar formaven part de les 7 nacionalitats amb més presència al nostre sistema educatiu el curs 2003-2004 i, segons dades provisionals que vàrem consultar en el moment d'iniciar la recerca, estaven entre les 6 primeres el curs 2004-2005)⁹.
- Les nacionalitats escollides tenen una presència relativament consolidada a Catalunya.
- Les que tenen una presència menys consolidada (Romania i Equador), són dues de les nacionalitats amb una tendència a créixer més marcada aquests darrers anys i amb més presència als diferents graus del sistema educatiu.
- Les nacionalitats seleccionades tenen o tendeixen a tenir una presència creixent en la franja de població de 0 a 15 anys segons dades del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales referides a l'Estat espanyol (2005).

Pel que fa als arguments qualitius:

- Hem triat algunes nacionalitats perquè comptaven entre les que tenen una presència al nostre país més reculada en el temps. Vam avaluar que aquest fet ens podia permetre veure si aquesta presència també tenia repercussions o no en la continuïtat dins del sistema educatiu. En aquest sentit cal esmentar la situació de la població

⁹ El curs 2003-2004 les altres dues nacionalitats varen ser Colòmbia i Perú. El curs 2004-2005 l'altra nacionalitat era Colòmbia.

gambiana, una comunitat nacional que si bé està assentada a Catalunya des de fa unes dècades, continua mantenint, com més endavant podrem veure, una presència molt escassa tan a l'ESO com als estudis postobligatoris.

- Hem triat alguna nacionalitat cercant possibilitats d'oferir perfils contrastats que en permetessin enriquir la recerca a través de trajectòries diferenciades, tan pel que fa a la dinàmica migratòria cap al nostre país, com per aspectes socials que ens ha semblat de relleu. Pensem per exemple en els alumnes de la comunitat xinesa i de la dominicana que presenten característiques prou diferents pel que fa a composició demogràfica i pautes d'assentament.

L'aplicació d'aquests arguments ens va dur a seleccionar els alumnes de les nacionalitats que a continuació detallem:

Taula 1: Nacionalitats de l'alumnat que configura la mostra de la recerca i presència a l'ESO, batxillerat i Cicles formatius el curs 2003-04

Nacionalitats	Nombre d'alumnes matriculats a l'ESO el curs 2003 – 2004	Nombre d'alumnes matriculats al Batxillerat el curs 2003 - 2004	Nombre d'alumnes matriculats a CFGM el curs 2003 - 2004
Espanya	256.556	90.131	32.619
Marroc	5.503	350	472
Equador	3.916	488	210
Argentina	927	280	57
Xina	882	62	7
Romania	669	109	25
Gàmbia	193	3	4
Perú	882	168	82
Colombiana	1.211	241	102
Dominicana	739	63	33

Font: Fundació Jaume Bofill (2006) i Departament d'Educació de la Generalitat (2004)

Per acabar aquest apartat comentar que posteriorment i pel que fa a l'anàlisi del qüestionari, també vam incloure a l'alumnat de nacionalitat pakistanesa, a causa de la important presència que tenia entre l'alumnat que havia respost al qüestionari i perquè aquest mostrava unes trajectòries de continuïtat que enriquen les dades obtingudes i, alhora, permetia un major contrast entre les dades que hem analitzat a través del qüestionari.

3.2. Les dades del Departament d'Educació.

Per tal de donar resposta als dos primers objectius plantejats a la recerca (analitzar la incidència dels abandonaments en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria i les trajectòries escolars dels alumnes de 4t d'ESO per tal d'obtenir informació sobre aquesta transició), l'equip de recerca va decidir analitzar les dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, amb l'esperança que, més enllà de les dades que periòdicament publica, poguéssim disposar de dades més precises sobre la presència dels alumnes de diverses nacionalitats al llarg dels estudis postobligatoris i, sobretot, sobre la seva progressió un curs rere l'altre. Per poder parlar de continuïtat de l'alumnat d'origen immigrat vam optar per contrastar aquesta continuïtat amb la del conjunt d'alumnes de secundària i analitzar-la més enllà del que és el pas de 4t d'ESO a 1r de Batxillerat o dels Cicles Formatius de Grau Mig (CFGM).

3.2.1. Les dades amb què hem treballat.

Per tal de procedir a l'anàlisi de les dades lliurades pel Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació, vam optar per treballar les dades prenent com a referència les promocions d'alumnes. El Departament ens ha facilitat les dades estadístiques disponibles i comparables des del curs 1998-1999. D'aquesta manera hem pogut reconstruir la presència dels alumnes de 10 nacionalitats al llarg de 6 promocions diferents: des de la que va començar 1r d'ESO el curs 1997-1998 (i de la que en tenim informació a partir de 3r d'ESO), fins la que va començar 1r d'ESO el curs 2002-2003 (de la qual en tenim informació fins a la finalització del 3r d'ESO el curs 2004-2005). Parlem de promocions per referir-nos al contingent d'alumnes que inicien 1r d'ESO un any determinat i que haurien d'anar superant els cursos plegats fins a 4t d'ESO o en finalitzar els estudis postobligatoris (Batxillerat o Cicles Formatius de Grau Mig). Ara bé, no podem fer el seguiment de tots els alumnes un any rere l'altre, sinó que els alumnes que integren el que nosaltres hem considerat una promoció va modificant-se un curs rere l'altre: els repetidors s'integren a la promoció següent, i als que continuen en aquella

promoció al curs següent s'hi ha de sumar els alumnes repetidors de la promoció anterior i els que s'incorporen al sistema educatiu català (alumnes que provenen de l'estat espanyol o d'altres països). D'aquesta manera no podem dir quants alumnes dels que van començar 1r d'ESO han arribat a 4t d'ESO o han optat pels estudis postobligatoris, però sí que podem fer un seguiment del conjunt d'alumnes d'aquella promoció i observar com el contingent d'alumnes s'incrementa (a causa de les repeticions d'alumnes de la promoció anterior i de les noves incorporacions) o decreix (en el cas que el nombre de repetidors i d'alumnes que abandonen el sistema educatiu superin el nombre d'alumnes repetidors de la promoció anterior i el dels alumnes nouvinguts).

Hem partit, doncs, de taules com la que segueix (referida als alumnes de totes les nacionalitats), elaborada a partir de les dades que ens ha facilitat el Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació (Taula 3) ¹⁰:

¹⁰ A l'annex hem adjuntat totes les taules amb què hem treballat (totes elles elaborades a partir de les dades lliurades pel Departament), segregades per nacionalitats, gènere i titularitat dels centres.

Llegenda de la taula 2:

Promoció = grup d'alumnes que inicien els estudis secundaris aquell any. Són els alumnes matriculats a 1r d'ESO aquell any, els alumnes que l'any següent fan 2n d'ESO i així successivament. Així, el grup d'alumnes és variable: els alumnes que repeteixen un curs, passen a incorporar-se a la promoció d'alumnes del curs següent; els alumnes que s'incorporin al sistema educatiu català passaran a incorporar-se a una determinada "promoció" en funció de l'any i al curs (1r, 2n, 3r...) a què s'incorporin.

Nombre = alumnes matriculats a un curs un any determinat (per exemple: 63.262 són els alumnes que el curs 2000-2001 estaven matriculats a 2n d'ESO).

Repetidors = alumnes matriculats a un curs un any determinat que no procedeixen del curs anterior sinó que són repetidors (que l'any anterior varen fer aquell mateix curs) (per exemple: 2.940 són els alumnes que l'any 2000-2001 feien 2n d'ESO i que procedien del 2n d'ESO de l'any 1999-2000).

Continuen = alumnes matriculats a un curs un any determinat i que l'any anterior estaven cursant el curs anterior (per exemple: 60.322 són els alumnes que l'any 2000-2001 feien 2n d'ESO i que procedien del 1r d'ESO de l'any 1999-2000).

Repetidors / % = El percentatge de repetidors es refereix a la proporció d'alumnes d'aquella promoció que aquell any no procedeixen del curs anterior de la mateixa promoció.

Continuen / % = El percentatge d'alumnes que continuen es refereix a la proporció d'alumnes d'aquella promoció que aquell any procedeixen del curs anterior de la mateixa promoció.

Les dades cedides pel Departament ens informen també del nombre total d'alumnes matriculats cada any a cada curs i de quants d'aquests alumnes són repetidors (que formaven part, doncs, de la promoció anterior i passen a incorporar-se a la següent) i quins no ho són, tot això segregat per titularitat dels centres, sexe i nacionalitats de l'alumnat. D'aquesta manera, si tenim en compte els alumnes repetidors que s'incorporen a la següent promoció, i els repetidors de la promoció anterior que s'incorporen a la promoció que estudiem, podem atribuir l'increment d'alumnes al fet que el nombre de noves incorporacions és superior al dels abandonaments (si és que n'hi ha hagut) i el decreixement al fet que els abandonaments són superiors a les noves incorporacions (si és que n'hi ha hagut).

3.2.2. Limitacions i problemes en l'anàlisi de les dades.

Veiem, en tot cas, com la manera com estan recollides les dades resulta problemàtica en la mesura que fa difícil una identificació clara de les incorporacions tardanes i dels abandonaments (ja que uns encobreixen els altres) i impedeix que pugui fer-se'n una anàlisi que ens il·lumini de manera definitiva sobre la qüestió que ens ocupa. Tenint en

compte que el principal objectiu d'aquesta fase de la recerca era identificar els processos de continuïtat/discontinuitat al llarg dels estudis d'educació secundària, considerem que aquestes són les seves limitacions principals:

1. Les dades del Departament d'Educació no permeten identificar quin és el nombre de noves incorporacions d'alumnes al nostre sistema educatiu. El problema principal és que el Departament d'Educació recull la informació referida als alumnes d'incorporació tardana (AIT, ara qualificats com a “alumnes nouvinguts”) en la mesura que els defineix com a alumnes amb necessitats educatives especials i considera que en relació a aquestes necessitats educatives especials la nacionalitat és una dada irrellevant. D'aquesta manera, podem saber quin és el nombre d'alumnes AIT identificats cada any, però en conjunt, no detallats per nacionalitats. Evidentment, així es fa difícil fer un seguiment de promocions d'alumnes ja que possibles baixes (per repeticions de curs acadèmic, abandonaments, canvis a un altre país, etc.) queden ocultes per noves incorporacions de les que pràcticament no en sabem res¹¹.

2. A aquest problema s'hi afegeix el fet que cada centre fa una interpretació diferent del que vol dir “alumne estranger” i “d'incorporació tardana”. Declarar un nombre d'AIT en alguns centres no implica declarar tots els alumnes que s'incorporen al nostre sistema educatiu (sinó només, per exemple, els que tenen unes determinades necessitats educatives especials); i en altres centres no implica que es declarin només els AIT que acaben d'entrar, sinó tots els alumnes estrangers que el centre considera que segueixen tenint necessitats educatives especials (i entre aquests n'hi pot haver d'arribats i declarats el curs anterior)¹².

¹¹ Per superar aquests problemes i per contrastar la precisió de les dades que disposa el Departament, l'equip de la recerca ha procedit, com més endavant s'exposa, a analitzar les dades sobre la matriculació dels alumnes de 18 IES catalans amb una presència diversa però important d'alumnes de diferents nacionalitats. Aquesta recerca basada en dades dels mateixos centres ha estat igualment difícil (bàsicament fruit de la diferent manera com els centres tenen recollida aquesta informació i del fet que en general no s'enregistra per fer el seguiment estadístic de l'evolució dels alumnes al llarg dels cursos).

¹² Tots dos fets han estat constatats per l'equip d'investigadors en les visites que ha realitzat als 18 centres d'educació secundària on s'han desenvolupat altres aspectes de la recerca.

3. En aquesta mateixa línia, hem pogut comprovar que l'interès d'alguns centres també contribueix a que es manipulin determinades dades (i inflar determinades dades pot resultar molt convenient en determinades circumstàncies). Així, en alguns centres es fa un ús “generós” del que es qualifiquen com a “matriculacions d'ofici”: si un alumne menor de 16 anys no s'ha donat explícitament de baixa d'un centre o si al centre no li consta l'alta en un altre centre, el centre d'origen de l'alumne no pot fer efectiva aquesta baixa. Com dèiem, aplicant de manera “generosa” aquest criteri, molts abandonaments dels estudis queden encoberts per matrícules inexistents que es fan constar al Servei d'Estadística del Departament¹³.

4. Una altra qüestió que per a la nostra recerca és rellevant, és que tal com es recullen les dades resulta impossible de saber si els alumnes que abandonen l'ESO a 4t quan fan 16 anys, ho fan un cop han finalitzat aquest curs o si l'han abandonat al llarg del curs sense finalitzar-lo. Per disposar d'aquesta informació és necessari consultar l'expedient acadèmic de cada alumne que hi ha dipositat al seu centre.

5. A més, hi ha problemes no atribuïbles als sistemes d'informació estadística emprats per les institucions. L'existència de dobles nacionalitats, per exemple, pot ocultar alumnes d'un determinat origen (alumnes provinents d'Argentina que disposen de la nacionalitat italiana, per exemple) i els canvis de nacionalitat, poden fer desaparèixer alumnes d'un col·lectiu per aparèixer en un altre. En aquest sentit, hem d'assenyalar que el treball s'ha realitzat a partir de les nacionalitats dels alumnes, però que la correspondència entre la nacionalitat, el país d'origen i el context cultural de les famílies no és en absolut exacta, i això s'ha de tenir en compte a l'hora de fer valoracions del que mostren les dades.

6. Cal tenir en compte que hi ha un consens força generalitzat a considerar que les dades sobre incorporació tardana que publica el Departament són inferiors al nombre

¹³ Per tal de comprovar la incidència d'aquesta pràctica a efectes estadístics, hem procedit a recollir la informació dels 18 centres sotmesos a estudi. En tot cas podem assenyalar que alguns centres segueixen ocultant aquesta pràctica i que sembla prou estesa com perquè la puguem considerar anecdòtica o irrellevant a efectes estadístics.

real de noves incorporacions al sistema educatiu català. Aquest fet també dificulta una acurada lectura de les dades.

7. Finalment, hi ha un problema addicional quan el que volem és comptar els alumnes que fan el pas de l'ESO a l'educació postobligatòria (Batxillerat i CFGM). Tal com estan recollides les dades, a 1r de Batxillerat i de Cicles Formatius la divisió dels alumnes matriculats entre “alumnes repetidors” i els que no ho són resulta enganyosa, ja que a partir d'aquest curs entra en joc una variable que fins aleshores havia estat inexistent o era irrellevant. Si fins aleshores teníem ben identificats els “alumnes repetidors” a partir d'aquest moment cal tenir en compte que als Cicles Formatius aquesta categoria fa referència als “alumnes que estan repetint el curs en el mateix Cicle Formatiu en què ja s'havien matriculat”. És a dir, no entra dins la categoria el cas dels alumnes que repeteixen 1r de CFGM, però no en l'especialitat que havien fet l'any anterior sinó en una altra. No cal dir que aquest fet fa més difícil encara identificar els “alumnes continuistes” (els alumnes que no repeteixen i que, per exclusió, podem suposar que procedeixen del curs immediatament anterior) i, a partir d'aquí, la continuïtat dels alumnes un cop acabada l'ESO (el punt central de la recerca). El Departament publica cada curs quin és l'origen dels alumnes matriculats als Cicles Formatius, però aquesta informació no està disponible per nacionalitats. Pel que fa al Batxillerat, aquesta informació relativa a l'origen dels alumnes que s'hi matriculen no està disponible. Així, en les taules amb que hem treballat i que han estat cedides pel Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació, apareix un nombre desproporcionadament alt d'alumnes que accedeixen al 1r curs dels CFGM, un nombre que sumat al dels alumnes que accedeixen a 1r de Batxillerat supera en molt el dels alumnes que el curs immediatament anterior van obtenir el graduat d'ESO:

Taula 3: Alumnes que obtenen el graduat d'ESO / Alumnes no repetidors a 1r de Batxillerat i 1r de CFGM

Curs	Alumnes que obtenen el graduat d'ESO (percentatge sobre el total d'alumnes d'ESO).	Curs	Alumnes no repetidors a 1r Bat i 1r CFGM (percentatge sobre el total d'alumnes d'ESO del curs anterior).
2001-2002	47.375 (73,18%)	2002-2003	63.109 (91,98%)
2002-2003	46.520 (72,60%)	2003-2004	62.637 (92,49%)

Font: Departament d'Educació.

Aquestes dades, doncs, cal rectificar-les tenint en compte que a 1r de CFGM es registra un nombre important d'alumnes que opten per canviar d'estudi: per passar de batxillerat a un cicle o per passar d'un cicle a un altre (possiblement també per passar d'un cicle al batxillerat, però el Departament no recull aquesta darrera informació); també d'alumnes que s'incorporen al mercat de treball un cop finalitzada l'ESO i que reprenen els estudis uns anys després, tal com recull l'estudi ETEFIL (2006). De fet, les modalitats d'accés als CFGM són diverses i així ho recull del Departament. Els cursos 2001-2002, per posar només un exemple, la procedència dels alumnes que es van matricular a 1r de CFGM és la següent¹⁴:

Taula 4: Procedència dels alumnes matriculats a 1r curs dels CFGM

Curs	Procedència	Nombre	%
2001-2002	FP I	370	1,64 %
	Segon de BUP	368	1,63 %
	ESO	16.973	75,09 %
	Un altre cicle formatiu	815	3,60 %
	Prova d'accés	1.166	5,16 %
	Repeteix curs	2.230	9,86 %
	Diplomatura	13	0,06 %
	Llicenciatura	7	0,03 %
	Batxillerat	0	0 %
	Altres situacions	651	2,88 %
	No consta	11	0,05 %
	Total	22.604	100 %

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació.

Veiem, doncs, que el curs 2001-2002 els alumnes de 1r de CFGM que hem identificat com a “continuistes” (que provenen de 4t d'ESO) no són 21.051 (el 90,3% dels alumnes matriculats a 1r de CFGM) tal com indiquen les taules amb què hem treballat i que només discriminen entre alumnes “repetidors” i “no repetidors”, sinó com a màxim 16.973 (el 75,09%)¹⁵. És evident, doncs, que **cal revisar a la baixa les dades amb les**

¹⁴ Per a la realització de l'estudi hem revisat aquestes mateixes dades per als cursos 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004 i 2004-2005. L'origen dels alumnes incorporats a 1r de CFGM és similar tots aquests anys: els procedents de l'ESO oscil·len entre el 75,09% i el 76,15% i els identificats com a repetidors entre el 9,86% i l'11,82%. En tots cas, és el curs 2001-2002 on aquests percentatges són més baixos.

¹⁵ Diem “com a màxim” perquè, tal com hem dit i com es recull a l'informe ETEFIL (2006), alguns d'aquests alumnes que venen de l'ESO, s'han incorporat durant uns anys al mercat de treball per reprendre els estudis uns anys després.

que hem treballat¹⁶. Aquesta és la comparació entre les dades amb les que hem hagut de treballar per esbrinar la continuïtat dels alumnes de diverses nacionalitats i les dades que s'obtenen de l'accés als CFGM:

Taula 5: Alumnes de 1r de CFGM que suposadament procedien de 4t d'ESO del curs anterior segons les diverses fonts contrastades.

Curs	Tenint en compte l'alumnat matriculat i excloent-ne els que consten com a repetidors	Tenint en compte l'alumnat matriculat i excloent-ne els que consta que tenen altres procedències diferents de 4t d'ESO
2001-2002	21.051 (90,3%)	16.973 (75,09%)
2002-2003	21.318 (88,7%)	17.898 (75,97%)
2003-2004	21.339 (88,3%)	17.856 (75,55%)
2004-2005	22.279 (88,8%)	18.723 (76,15 %)

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació.

Com veiem, aquestes correccions ens apropen molt més al que correspondria en funció del nombre d'alumnes que obtenen el graduat en acabar l'ESO, i s'acosten molt més a l'índex de “fracàs” de l'ESO que molts estudis assenyalen. Malauradament, però, i a causa de les limitacions de les dades disponibles, aquest càlcul només el podem realitzar per al conjunt de l'alumnat que accedeix als CFGM, no essent possible de realitzar aquest mateix càlcul amb els alumnes que fan Batxillerat, i pel que fa als alumnes dels CFGM tampoc no és possible d'identificar les nacionalitats dels alumnes que accedeixen als CFGM a través de diferents itineraris formatius. Les dades amb què hem pogut treballar poden resultar útils, doncs, com a aproximació al que en realitat està passant i poden tenir un interès sobretot de caràcter comparatiu, però ens situen encara lluny de conèixer quina és la continuïtat real dels alumnes membres de famílies immigrades en passar de l'ESO als estudis postobligatoris.

Arribats a aquest punt, és precís fer una reflexió. **En la mesura que la capacitat de reconèixer la realitat és limitada, podem suposar que també són limitades les possibilitats de detectar-hi problemes o tendències que no s'ajusten a les que es suposa que són desitjables i, si es donen, també deu ser limitada l'atenció que els**

¹⁶ Una revisió a la baixa que s'hauria de fer especialment amb les dades de l'alumnat de nacionalitat espanyola que, com veurem al capítol següent, és el que accedeix als CFGM des de procedències diferents de la de 4t d'ESO amb un percentatge molt més alt que l'alumnat de nacionalitat estrangera.

podem prestar¹⁷. De fet, a més d'un centre on hem anat a recollir les dades i a entrevistar els professionals sobre la qüestió de la continuïtat de l'alumnat d'origen immigrant, els responsables han comentat com, arran de la nostra "intervenció" han decidit introduir canvis en la recollida de dades relatives als alumnes per tal de poder-ne fer un seguiment que fins aleshores no feien (més que a nivell d'acumular percepcions i impressions no contrastades), i s'han començat a plantejar la qüestió de la continuïtat cap als estudis postobligatoris com un objectiu a treballar.

Tanmateix, més enllà de les limitacions de les dades (limitacions en relació a la qüestió que ens hem proposat d'estudiar, no necessàriament en relació a l'objectiu amb què han estat concebudes i recopilades), **les dades que ens ha facilitat el Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació, han resultat, malgrat tot, profitoses i la seva anàlisi especialment interessant.** De fet, la recerca no hauria estat possible sense aquestes dades, ni sense la informació que se'ns ha facilitat des del Servei d'Estadística per tal de poder interpretar-les correctament i ser conscients de tots els aspectes que fins aquí hem comentat.

Finalment, abans d'entrar a analitzar les dades en els capítols posteriors, hem de fer una darrer aclariment: des del 1999 fins el 2005, la presència dels alumnes a la secundària es veu sotmesa a un context que varia amb el temps i les seves dinàmiques de promoció, repetició de curs i accés als estudis postobligatoris, es veuen interferides per aquest context canviant. Un exemple: si fins el 2003-2004 era a 2n i 4t d'ESO on es produïa el gruix de les repeticions (les disposicions de Departament establien que era en relació als objectius finals de l'etapa que calia decidir si l'alumne havia assolit els objectius previstos i si es considerava convenient que repetís curs; així mateix, pel que fa a les repeticions, es considerava que l'alumnat de manera general podia romandre un any més a l'ESO i només excepcionalment un altre any). **A partir de l'aplicació de la LOCE el nombre de repetidors passa a distribuir-se de manera més homogènia a tots els cursos**

¹⁷ A Carrasco (2004: 28-29) es fa una reflexió en aquest mateix sentit, que extrapola al conjunt de l'estat espanyol i afegeix "éste es uno de los motivos por los cuales España no puede participar en las investigaciones comparativas europeas sobre este tema y evaluar la eficacia de las medidas que adopta".

d'ESO, i el nombre de repetidors s'incrementa significativament: si fins el curs 2003-2004 a 4t d'ESO el percentatge d'alumnes repetidors oscil·lava entre el 10% i l'11%, el curs 2004-2005 arriba al 14,1%; i si a 3r d'ESO el percentatge oscil·lava entre el 1,3% i el 3,7%, el curs 2004-2005 ascendeix fins al 15,1%! **És precís, doncs, tenir present que l'anàlisi de la continuïtat / discontinuïtat dels alumnes, es realitza en un context canviant i que els canvis normatius provoquen alteracions tan importants com la que acabem d'assenyalar.**

3.3. La selecció de 18 centres d'educació secundària.

Tal i com ja hem assenyalat abans, per tal de contrastar les dades sobre la continuïtat del Departament i per obtenir informació addicional sobre les trajectòries acadèmiques de l'alumnat a l'ESO i, sobretot, sobre l'abandonament i la incorporació tardana per nacionalitats (informació que no vam poder obtenir a través de les dades del Departament), l'equip de recerca va optar per desenvolupar un treball més aprofundit a 18 centres d'arreu del territori català. Tot seguit explicarem quins han estat els criteris aplicats i el procés seguit per a la selecció dels 18 centres i, posteriorment el treball que s'hi va desenvolupar.

3.3.1. La selecció dels centres.

La finalitat de seleccionar els 18 centres ha estat la de:

1. Aprofundir en les dades de continuïtat a Catalunya, a partir de les dades dels centres, per intentar superar alguns dels buits trobats a les dades del Departament i per valorar quina dimensió tenen els abandonaments i la incorporació tardana per nacionalitats, entre altres qüestions, en les trajectòries de continuïtat.
2. Contrastar en quina mesura els centres que tenen unes característiques, estratègies organitzatives, dinàmiques de professorat, pautes d'atenció a les famílies, pedagogies i estratègies d'acompanyament i d'atenció a l'alumnat més properes a

les que a l'apartat anterior hem descrit i hem considerat que són afavoridores de la continuïtat de l'alumnat d'origen immigrat, efectivament aconseguïen una major continuïtat d'aquests alumnes en el seu pas de l'ESO als estudis postobligatoris.

3. Analitzar en quina mesura aquestes variables estan desenvolupades als centres d'educació secundària.

3.1.1. Criteris per a la selecció dels centres.

Per a la selecció d'aquests 18 centres l'equip vam optar per aquestes dues estratègies:

- En primer lloc, analitzar les dades disponibles dels centres d'educació secundària catalans que ens permetessin:
 - Seleccionar centres d'educació secundària que estaven assolint una continuïtat important dels alumnes de nacionalitat estrangera cap als estudis postobligatoris, i centres que estaven aconseguint una continuïtat escassa d'aquests alumnes.
 - Seleccionar centres en els que poguéssim trobar una representació suficient d'alumnes de les nacionalitats amb que vam decidir treballar.
- En segon lloc, demanar l'assessorament al Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social (SICS), sobre centres que per les seves característiques i dinàmiques (més afavoridores de la continuïtat o menys afavoridores) podíem considerar interessants d'estudiar.

A partir de l'assessorament dels membres del Seminari, ja esmentat, vam decidir donar prioritat a la primera estratègia de selecció: seleccionar centres amb resultats contrastats (uns amb més, uns altres amb menys continuïtat) per tal de comprovar en quina mesura aquest èxit diferencial es correlacionava amb la presència o absència de les pràctiques i característiques considerades afavoridores de la continuïtat. Aquesta estratègia era més adequada que no pas la de seleccionar uns centres que podíem considerar que "desenvolupaven bones pràctiques i que obtenien uns bons resultats" i uns altres centres que no desenvolupaven ni aquestes pràctiques ni obtenien aquests resultats (sobretot tenint en compte que la identificació d'aquestes pràctiques i resultats havien de ser feta

prèviament a l'entrada als IES, per persones externes a la recerca i amb una fonamentació poc contrastada¹⁸).

D'aquesta manera, es va fer una primera selecció de centres a partir de les dades que teníem disponibles i només vam aplicar el segon criteri a l'hora de fer la selecció definitiva a partir dels centres preseleccionats.

En aquest punt, però, cal aclarir quines eren les dades disponibles a l'hora de fer la selecció dels 18 centres en els que hem treballat. Com ja hem esmentat, vam demanar al Departament d'Educació dades referides al conjunt de l'alumnat català. També vam sol·licitar dades de matrícula segregades per centres i nacionalitats, de tal manera que vam poder fer una aproximació quantitativa als centres catalans. Es tractava, però, d'una aproximació, atès que les dades disponibles eren de matrícula a l'ESO, Batxillerat i Cicles Formatius entre els cursos 1999-2000 i 2004-2005. En el moment de fer la selecció no disposàvem de dades d'alumnes repetidors, ni d'alumnes d'incorporació tardana, ni d'alumnes que canvien de centre el llarg de l'ESO o en passar de l'ESO als estudis postobligatoris, etc. D'aquesta manera, la selecció dels IES a partir de les dades de continuïtat / no continuïtat dels alumnes al pas de l'ESO als estudis postobligatoris no va permetre seleccionar, per exemple, els centres catalans que major continuïtat produïen i els que menys. És més, a partir de les dades a què teníem accés, no va ser possible identificar clarament cap centre amb uns percentatges de continuïtat de l'alumnat estranger realment alts, i l'entrada constant d'alumnes nous a molts centres, impedia també una anàlisi d'aquesta continuïtat deixant de banda la influència d'aquest fenomen.

Vam poder seleccionar, doncs, centres que aparentment tendien cap a aquesta continuïtat alta de l'alumnat i centres que aconseguïen índexs baixos de continuïtat (continuïtat alta o baixa sempre, però, al mateix centre, no pas al sistema educatiu en

¹⁸ En la mesura que l'objecte de la recerca era una qüestió encara inexplorada a Catalunya, no podíem demanar a les persones o equips a qui sol·licitàvem l'assessorament una informació acurada i fonamentada que anés més enllà del coneixement que aquestes persones i equips tenen dels centres fruit del seu contacte i treball sobre altres qüestions (properes, però altres al cap i a la fi).

general). Un cop hem accedit a dades més acurades (dels mateixos centres), hem pogut comprovar que aquesta probabilitat s'ha traduït en encerts en la majoria dels casos, però també en situacions no tant clares en altres (situacions de continuïtat/discontinuitat ambigües o intermèdies).

De fet, tampoc no es tractava de seleccionar els 9 centres que més continuïtat obtenien i els 9 que n'obtenien menys. I es tractava també d'obtenir una selecció de centres que tingués en compte altres criteris, com ara:

- Que als 18 centres seleccionats s'hi trobessin **alumnes de les 10 nacionalitats seleccionades** (evidentment, desigualment repartits a cadascun dels centres).
- Que els centres seleccionats tinguessin una **experiència àmplia de recepció d'alumnes membres de famílies immigrades** dels orígens que ens interessen. D'aquesta manera, vam prioritzar els centres que fa anys que acullen aquests alumnes, deixant de banda els centres amb una experiència de recepció de nou alumnat més reduïda (això sempre a partir de les dades de matrícula facilitades pel Departament d'Educació)
- **Que els centres seleccionats ens permetessin abastar diferents zones de Catalunya.** La voluntat de cobrir un zona àmplia del territori, es fonamenta en la pretensió que la recerca sigui "d'àmbit català", per això s'han seleccionat centres de 8 comarques: Barcelonès, Baix Llobregat, Gironès, Maresme, Montsià, Osona, el Segrià i el Tarragonès.
- **Que els centres seleccionats fossin diversos:** centres situats on només hi hagi un IES i centres situats a localitats amb més d'un IES; centres públics i centres privats; centres situats a zones amb índexs de població immigrada contrastats i amb índexs de presència d'alumnat d'origen immigrat contrastats
- **Que els centres oferissin diferents possibilitats de continuïtat a l'educació secundària postobligatòria.** Les possibilitats són diverses, però vam optar per seleccionar centres que seguissin aquestes dues modalitats:
 - IES amb ESO, Batxillerat i Cicles Formatius.

- IES amb ESO i Batxillerat.

Hi ha centres amb altres ofertes (Cicles Formatius sense impartir l'ESO o centres que només ofereixen l'ESO), però vam optar per seleccionar només els dos tipus de centre que hem assenyalat

Com ja hem dit, la preselecció dels centres es va fer a partir de les dades disponibles i es va fer una selecció definitiva tenint en compte les informacions facilitades pel SICS sobre els centres de les comarques o poblacions preseleccionades per tal que els finalment seleccionats s'adaptessin als nostres interessos de recerca.

Finalment, cal assenyalar que la selecció dels centres no pretenia construir una mostra amb criteris de rellevància estadística (per fer-ho, entre altres coses caldria accedir a un nombre de centres molt més elevat), sinó la selecció d'un conjunt de centres que ens permetin contrastar les dades sobre continuïtat del Departament i tot un seguit d'hipòtesis sobre l'impacte de diferents variables (origen dels alumnes, composició de l'alumnat dels centres en general, influència de variables de context, etcètera), i que aquesta contrastació havia de ser per força aproximativa: les variables a considerar (des de les dinàmiques pròpies del centre, fins a la composició de l'alumnat o la influència de factors exteriors, com ara el context sociolaboral, oferta d'estudis existent a la població, entre altres) són tantes i tan àmplies que per a una contrastació acurada de tots els factors que incideixen en la continuïtat de l'alumnat, caldria accedir a una mostra molt més gran de centres.

3.3.2. Els centres seleccionats.

Fruit d'aquest treball, doncs, es van seleccionar 18 centres d'educació secundària. Tot seguit indiquem quins són els centres seleccionats. N'ometem el nom per tal de preservar la confidencialitat de les informacions que ens han estat facilitades, però en detallem algunes de les seves característiques:

Taula 6: Relació de centres seleccionats amb indicació dels criteris de selecció

Centre	Comarca	Titularitat	Oferta Formativa	Centre únic	Experiència de recepció d'alumnat estranger	+Continuïtat	- Continuïtat
1	Barcelonès	Públic	ESO, BAT, CFGM.	No	99-00		dominicans
2	Montsià	Públic	ESO, BAT, CFGM.	Si	99-00	romanesos	
3	Tarragonès	Públic	ESO, BAT, CFGM.	No	00-01	argentins colombians marroquins	
4	Barcelonès	Públic	ESO, BAT.	No	99-00		colombians dominicans
5	Barcelonès	Públic	ESO, BAT, CFGM.	No	00-01	peruans	
6	Maresme	Públic	ESO, BAT, CFGM.	No	99-00 00-01	marroquins	equatorians
7	Osona	Privat	ESO, BAT.	No	99-00		marroquins
8	Osona	Públic	ESO, BAT.	No	99-00		marroquins
9	Gironès	Públic	ESO, BAT.	Si	99-00		marroquins
10	Barcelonès	Públic	ESO, BAT, CFGM.	No	01-02 99-00	colombians	marroquins dominicans
11	Segrià	Públic	ESO, BAT.	Si	03-04	romanesos	
12	Baix Llobregat	Públic	ESO, BAT.	No	99-00		romanesos
13	Osona	Privat	ESO, BAT, CFGM.	No	99-00	marroquins	
14	Barcelonès	Públic	ESO, BAT.	No	00-01		colombians equatorians
15	Osona	Públic	ESO, BAT	No	99-00		marroquins
16	Osona	Públic	ESO, BAT.	Si	99-00		marroquins
17	Maresme	Públic	ESO, BAT, CFGM.	Si	01-02 99-00		marroquins gambians
18	Gironès	Públic	ESO, BAT, CFGM.	No	01-02 99-00	marroquins	gambians

3.4. Les dades acadèmiques de l'alumnat dels 18 centres seleccionats.

La primera de les informacions que ens interessava obtenir dels 18 centres seleccionats, era la relativa a les trajectòries acadèmiques, incorporacions i abandonaments de l'alumnat al llarg de l'ESO i en el pas d'aquesta cap al Batxillerat i els Cicles Formatius. Amb l'objectiu de copsar quines eren les dades disponibles des dels centres (i quina era la forma més adient de demanar-les i a partir de quins programes es podien obtenir) vam optar per entrar en dos centres pilots per tal d'assajar la idoneïtat de les graelles que havíem dissenyat. Aquestes graelles, un cop aplicades als centres pilot, es varen refer fins a presentar el format que finalment vam passar als 18 centres¹⁹.

Cal dir, que el procés per recollir les dades va ser complex, sobretot en alguns centres, ateses les dificultats que els serveis administratius tenien per donar-nos la informació que sol·licitàvem. La causa principal de les esmentades dificultats eren els canvis que s'estaven produint en el programa informàtic que el Departament estava aplicant per informatitzar les dades sobre l'alumnat dels IES. Però també vàrem viure altres dificultats, com ara l'important volum de feina que alguns centres tenien, tan a nivell d'equip directiu com a nivell dels serveis administratius (aquest fet no permetia ens atenguessin com ells volien) i també la dificultat que els serveis administratius tenien per fer el seguiment de les trajectòries de l'alumnat d'incorporació tardana, de l'alumnat amb absentisme i dels abandonaments. Com a conseqüència d'aquesta situació l'equip de recerca va dedicar moltes hores a obtenir les dades d'alguns centres, en alguns casos perquè l'equip de recerca va haver d'aprendre com es treballava amb el programa informàtic amb que els IES passen les dades al Departament i, en altres, reconstruint, amb les dificultats que més endavant esmentem, les trajectòries dels alumnes. En l'obtenció d'aquestes dades vàrem copsar algunes de les qüestions i factors que expliquen la qualitat de les dades estadístiques que aporta el Departament d'Educació i la necessitat d'implementar canvis en el procés que es du a terme per recollir les dades sobre l'alumnat escolaritzat a Catalunya.

¹⁹ Agraïm al personal d'administració i als directors dels centres pilot la seva disponibilitat i col·laboració.

Les dades sobre la continuïtat, que vam sol·licitar als centres han recollit informació sobre: la matrícula, repeticions, noves incorporacions, abandonaments dels alumnes tant a l'ESO com als estudis postobligatoris que s'imparteixen a cada centre, derivacions a Programes de Garantia Social. Les dades obtingudes van ser tractades informàticament a través de programes d'anàlisi estadística. Aquestes dades han servit, tot i les seves limitacions, per obtenir informació no disponible des del Departament d'Educació i per caracteritzar els centres amb què hem treballat.

Ja hem dit que la selecció dels centres es va haver de fer a partir (sobretot) de les dades de matrícula facilitades pel Departament. Ara es tractava d'anar més enllà i d'observar millor quines eren les trajectòries de continuïtat dels alumnes en cadascun dels centres seleccionats. D'aquesta manera hem pogut caracteritzar-los millor i contrastar l'efecte de les seves dinàmiques de treball sobre la continuïtat de l'alumnat. Ara bé, aquesta estratègia ha tingut una limitació fonamental: els centres poden facilitar la informació de matrícula (i de repeticions, incorporacions, absentisme, abandonaments...) dels alumnes mentre romanen al seu centre. Un cop aquests alumnes finalitzen 4t d'ESO, el seu seguiment es dilueix: si l'alumne continua estudiant al centre (si opta per fer el batxillerat o algun cicle formatiu al mateix centre) en podem seguir fent el seguiment, però si opta per canviar de centre, aquest seguiment no es pot fer: al centre on ha fet l'ESO no hi ha cap constància de la seva continuïtat en els estudis.

Evidentment aquest obstacle és molt important. Sobretot quan els centres són privats (i els alumnes que han fet l'ESO opten per continuar els estudis postobligatoris en un centre públic) o quan al centre no hi ha oferta de cicles formatius o aquesta no s'adapta als interessos de formació dels alumnes (i aleshores van a un altre centre a fer el cicle desitjat). **Altra vegada, doncs, ens trobem amb l'obstacle de l'absència de mecanismes establerts per a fer el seguiment de la qüestió que ens ocupa: més enllà d'intuïcions, els centres no poden saber quina és la continuïtat en els estudis del seu alumnat un cop acabat el 4t d'ESO.**

Amb tot, vam considerar interessant obtenir les dades de **continuïtat dins dels mateixos centres**, i vam preveure que podien ser un indicador (aproximat, però un indicador al cap i a la fi) de la continuïtat de l'alumnat en general. Als capítols següents veurem en quina mesura aquest fet explica les dificultats amb que ens hem trobat a l'hora de contrastar la hipòtesi principal amb que treballàvem.

3.5. Les entrevistes als equips directius.

Per a l'obtenció de la informació sobre les dinàmiques de funcionament dels centres (organització interna, propostes didàctiques, plantejaments pedagògics), vam optar per la realització d'entrevistes als directors i/o caps d'estudi dels 18 centres seleccionats. Es va elaborar una pauta d'entrevista que recollia els ítems més rellevants en relació a la continuïtat en els estudis de l'alumnat membre de famílies immigrades que tenia com a suport el treball efectuat al Seminari (2005)²⁰. Aquesta pauta la vàrem aplicar a un centre de forma pilot i també la sotmetérem a valoració del director i cap d'estudis del mateix centre, per tal de veure si les qüestions plantejades s'apropaven a la realitat dels centres i simultàniament ens permetia obtenir la informació que cercàvem (veure el model a l'annex 1). En alguns centres es va realitzar una única entrevista, en altres dues. La durada d'aquestes entrevistes oscil·la entre 1h 30' i 3 hores.

Aquesta opció d'entrevistar els responsables dels centres té els seus problemes. Sens dubte per aconseguir una informació precisa i contrastada de les dinàmiques dels centres (clima de centre, estratègies pedagògiques, ...) hi ha altres estratègies metodològiques que aporten més fiabilitat, però que demanen una inversió en hores que no vam considerar viable i pertinent (i més tractant-se, hi insistim, d'una primera recerca, exploratòria sobre la qüestió). Per tal de contrastar la fiabilitat de les informacions facilitades pels responsables dels centres, vam sol·licitar a les persones encarregades de desenvolupar el treball de camp que, a banda de les informacions obtingudes a través de les entrevistes, ens facilitessin també altres observacions i comentaris a partir de la seva presència als

²⁰ Apartat 2.5. d'aquest informe.

centres (presència que en alguns casos ha estat de més d'una setmana: per obtenir dades relatives als alumnes –graelles-, per entrevistar els responsables dels centres, passar un qüestionari i entrevistar alguns alumnes).

A l'hora de caracteritzar els centres, doncs, hem partit del buidatge de les entrevistes als seus responsables, però també de les altres informacions facilitades pels components de l'equip de recerca que ha realitzat el treball de camp. Algun altre aspecte s'ha pogut triangular també amb la informació obtinguda a través del qüestionari passat als alumnes de 4t d'ESO (algunes qüestions, per exemple, eren relatives al clima dels centres o a les estratègies d'atenció a la diversitat desplegades). No ha estat possible desplegar cap altra estratègia per controlar la fiabilitat de les informacions facilitades des dels equips directius. Amb tot, considerem que els continguts de les entrevistes són força precisos, tant pel que diuen (i a cada centre es diuen coses diferents sobre la seva realitat i funcionament) com pel que no diuen (en alguns casos considerem que són significatives les dificultats d'alguns responsables per explicar quines són les pautes de treball desplegades als centres (en molts casos simplement s'afirmava que es tractava de qüestions que depenien del professorat i sobre les que el centre, l'equip, no havia treballat i no s'havien establert línies d'actuació comunes). A l'apartat 5.3.2 (del capítol cinquè de l'informe) farem referència a aquesta manca de criteris comuns (i sovint de reflexió i debat) sobre determinats aspectes.

3.6. Metodologia seguida per al passi i anàlisi del qüestionari.

Els objectius que s'han volgut aconseguir amb el passi del qüestionari al alumnes fonamentalment són:

- 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 en relació 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.

La informació obtinguda d'aquestes dues fonts, va permetre d'introduir algunes correccions al redactat inicial, correccions que varen servir per evitar algunes ambigüitats del redactat inicial (preguntes que van generar dubtes entre els alumnes a qui s'havia passat el qüestionari) i per facilitar la codificació i posterior interpretació de les dades (veure el model de qüestionari a l'annex 1).

Un cop tancat definitivament el redactat del qüestionari, es va elaborar una pauta amb unes instruccions concretes perquè fos passat de manera homogènia als alumnes i, cas que encara n'hi hagués, es respongués també homogèniament als dubtes que plantegessin. L'equip encarregat de passar el qüestionari estava compost per les 2 persones responsables de la recerca, més les 5 persones contractades per al treball de camp. Es va fer una reunió per acordar criteris per al passi del qüestionari. Sempre que

es va poder, varen ser aquestes persones les qui van passar el qüestionari. Només en uns pocs casos, es va haver de lliurar a algun professor d'algun centre, perquè ell el passés a algun grup d'alumnes.

Tots els qüestionaris es van passar als alumnes de 4t d'ESO dels 18 centres seleccionats entre els mesos d'abril i juny de 2006. Es va optar per passar el qüestionari cap a finals 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'ajustarien més a les opcions reals, si els demanàvem aquesta informació un cop ells ja s'haguessin hagut de decidir 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 a la dels alumnes de perfil continuïsta que nosaltres hem definit que no pas a la de tot l'alumnat (en el punt 4.2.2.3. del capítol 4 indiquem els percentatges d'abandonaments identificats als centres) .

Un cop recollits els qüestionaris, es van codificar els diferents camps per crear una base de dades de SPSS. Aquesta base de dades va requerir la reelaboració d'algunes de les informacions que s'havien recollit (per exemple: als alumnes els vam demanar informació sobre les feines dels seus pares i mares tan en origen -si era el cas-, com a destí; aquestes feines, però, varen ser posteriorment agrupades en diferents categories laborals –de major a menor qualificació, més pensionistes i aturats-).

Un cop creada la base de dades es va sol·licitar a les dues persones responsables del tractament estadístic, que elaboressin taules per tal de sotmetre a anàlisi la relació

existent entre diferents variables (sempre tenint present el marc teòric de la recerca i les qüestions que volíem contrastar).

El que tot seguit s'exposarà és el resultat, doncs, de l'explotació estadística dels 1.148 qüestionaris que s'han obtingut. Cal assenyalar que el nivell de resposta per part dels alumnes ha estat molt alt (el 100% dels alumnes presents a les aules els dies que vam passar el qüestionari van respondre'l) i el nivell de resposta a les diferents qüestions que se'ls plantejaren també va ser molt alt (la majoria dels qüestionaris es van retornar amb totes les preguntes contestades). Ara bé, una minoria de qüestionaris presentaren alguns buits, algunes preguntes sense resposta (mai per manca de temps, atès que els alumnes sempre van disposar de temps suficient per contestar tot el qüestionari: no es tracta, doncs, de trobar buits majoritàriament en les darreres preguntes, sinó que la distribució de les preguntes sense respondre va acabar essent força més aleatòria). Aquest fet provoca que, si bé la població a qui es va lliurar i que va donar resposta al qüestionari eren els esmentats 1.148 alumnes, a l'hora de fer l'explotació estadística del qüestionari comprovarem que en demanar sobre les respostes a determinades qüestions aquesta població és una mica inferior a l'esmentada. Totes les preguntes han estat contestades per la immensa majoria dels alumnes, aquestes oscil·lacions en el nivell de resposta a algunes preguntes (els casos perduts) són, doncs, menors i no suposen cap més problema que el de constar aquestes petites oscil·lacions en el nombre d'alumnes que constitueixen la població de referència. Un cop fet aquest aclariment, passem a l'anàlisi de les dades que s'han obtingut.

3.6.1. Perfil de la població estudiada.

Presentem el perfil de la població que ha respost al qüestionari per tal d'explicar quin tipus de població ha donat resposta al qüestionari i també per conèixer les característiques de la població sobre la que hem construït algunes de les respostes a les hipòtesis plantejades sobre la continuïtat en els estudis postobligatoris.

3.6.1.1. Nombre de qüestionaris obtinguts.

S'han passat 1.148 qüestionaris a 565 nois (49,2%) i a 580 noies (50,5%) que són alumnes de 4t d'ESO dels 18 centres en els que hem passat el qüestionari..

Taula 7 : Percentatge d'alumnat que ha contestat el qüestionari per gènere.

Gènere	Percentatge
Nois	49,2
Noies	50,5
No identificats	0,3
Total	100

Font: qüestionari.

3.6.1.2. Nombre d'alumnes per nacionalitats.

Els alumnes de nacionalitat espanyola són el 72,8% de la població que ha respost el qüestionari. Els estrangers són el 27,2% del total d'alumnes de quart curs.

Les dades del qüestionari aporten que les nacionalitats més presents, a part de l'espanyola de la que ja hem donat el seu percentatge al paràgraf superior, són: marroquina 6,1%, equatoriana 4,5%, romanesa 1,8%, colombiana i pakistanesa 1,7%, argentina i dominicana 1,6% peruana, 1,2%, xinesa 1%. Els percentatges de la resta de nacionalitats no superen l'1%.

Taula 8 : Nacionalitats de l'alumnat ha respost el qüestionari.

Nacionalitat	Nombres absoluts	Percentatge sobre el total de l'alumnat
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
Xina	11	1
Gambiana	3	0,3
Altres nacionalitats	69	5,7

Font: qüestionari.

Tot i que la nacionalitat gambiana és el 0,3% del tot l'alumnat que ha respost el qüestionari i no ser, des d'una perspectiva quantitativa, una nacionalitat amb una forta presència entre l'alumnat dels centres, l'hem inclòs entre les nacionalitats estudiades, ja que els nacionals d'aquest país formen part dels fluxos migratoris a Catalunya que es produeixen ja en la dècada de 1970 i mostren uns processos d'assentament prou sòlids. Per altra banda cal tenir en compte que els pakistanesos són un percentatge significatiu entre els alumnes enquestats, per aquest motiu, tot i no ser una de les nacionalitats escollides per a la mostra de l'estudi, sí que l'hem inclòs entre les nacionalitats a estudiar a través del qüestionari.

3.6.1.3. Nombre d'alumnes per centre.

Copsem que en el nombre d'alumnes de 4t curs d'ESO dels 18 centres estudiats es donen variacions prou importants. Aquests variacions arriben a ser el doble del nombre d'alumnes de 4t d'alguns del centres.

Taula 9 : Nombre d'alumnes de 4t curs per centre.

Centres	Nombre d'alumnes
Centre 1	41
Centre 2	83
Centre 3	44
Centre 4	59
Centre 5	44
Centre 6	54
Centre 7	85
Centre 8	86
Centre 9	35
Centre 10	64
Centre 11	67
Centre 12	78
Centre 13	70
Centre 14	59
Centre 15	71
Centre 16	72
Centre 17	74
Centre 18	58

Font: qüestionari.

Aquest nombre oscil·la pel fet que vam seleccionar centres de diferents dimensions i, per tant, amb un nombre de línies d'ESO també variable.

3.6.1.4. Nombre d'alumnes per nacionalitats i centres.

La nacionalitat majoritària, pel que fa a l'alumnat de 4t d'ESO, 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, aquest són els casos de l'IES 1, de l'IES 10 i de l'IES 14. A l'IES 5 l'alumnat estranger és pràcticament el 50% de l'alumnat. En tots aquests casos podem parlar d'IES amb una forta concentració d'alumnat estranger. En quatre centres més la població estrangera és una tercera part de l'alumnat del centre, aquests són els casos dels IES 3, 4, 6 i 18. Als IES 12 i 17 la població estrangera és casi una quarta part de l'alumnat. Els IES 2, 11 i 15 tenen un percentatge d'alumnat estranger que oscil·la entre el 15 i el 20%. La resta de centres té un percentatge d'alumnat estranger inferiors als fins ara esmentats, els que tenen menys alumnat estranger són l'IES 9 (5,7%) i el centre educatiu 7 (5,9%).

Si centrem la nostra atenció en les diverses nacionalitats que recull la taula 10 observem que l'alumnat estranger està repartit de forma irregular entre els diversos centres, de forma que algunes nacionalitats, com la pakistanesa, es concentra en dos centres. Les nacionalitats dels estrangers, en relació a la població total de tots els centres que formen la mostra, tenen uns percentatges molt inferiors al que mostren en alguns instituts i centres, així mentre els espanyols són el 73% de tot l'alumnat, marroquins i equatorians, que són els més nombrosos, són respectivament el 6,1% i el 4,5% de tot l'alumnat. Els percentatges de les altres nacionalitats són molt inferiors als esmentats.

Com ja hem comentat, en alguns centres algunes nacionalitats no són presents mentre que en altres poden arribar a tenir una presència molt important. D'aquesta manera observem que equatorians, marroquins, i pakistanesos són els grups nacionals que més alts percentatges tenen i que aquests percentatges es concentren sobretot en un reduït nombre d'IES. L'alumnat de nacionalitat equatoriana té una forta presència a l'IES 14, ja que és el 35,6% de tot l'alumnat (és el percentatge més alt de tots els recollits en un centre), aquests alumnes també tenen uns alts percentatges als IES 1 (19,5%) i 5 (13,6%).

L'alumnat de nacionalitat marroquina també té uns alts percentatges als IES 6 (22,2%), i 18 (20,7%), a l'IES 15 el percentatge és el 15,5% de tot l'alumnat. Cal destacar que aquesta nacionalitat també té una significativa presència al centre concertat del mateix municipi (el 12,9%). L'alumnat de nacionalitat pakistanesa és concentra en dos IES: a l'IES 1 són el 19,5% de l'alumnat i a l'IES 10 són el 17,2% de tot l'alumnat, no havent-hi cap alumne pakistanès a cap altre dels centres seleccionats.

Taula 10 : Percentatge d'alumnes a cada centre, per nacionalitats.

Nacionalitats	Centres d'Educació Secundària																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	T
Espanyola	22,0	81,9	65,9	61,0	52,3	63,0	94,1	93,0	94,3	35,9	86,6	72,0	87,1	39,0	80,3	91,7	77,0	67,2	73,0
Dominicana	7,3	0	0	3,4	6,8	1,9	0	0	0	6,3	0	0	0	8,5	0	0	0	0	1,6
Pakistanesa	19,5	0	0	0	0	0	0	0	0	17,2	0	0	0	0	0	0	0	0	1,7
Peruana	0	0	0	10,2	9,1	0	0	0	0	1,6	0	1,3	0	1,7	0	0	0	1,7	1,2
Marroquina	7,3	0	0	1,7	0	22,2	1,2	3,5	2,9	6,3	3,0	2,6	12,9	3,4	15,5	4,2	5,4	20,7	6,1
Gambiana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4,1	0	0,3
Equatoriana	19,5	0	9,1	3,4	13,6	3,7	1,2	0	0	9,4	0	0	0	35,6	0	0	1,4	1,7	4,5
Romanesa	0	8,4	0	1,7	0	0	0	0	0	1,6	7,5	3,8	0	0	0	1,4	1,4	3,4	1,8
Colombiana	0	6,0	6,8	3,4	2,3	0	0	1,2	0	6,3	1,5	2,6	0	0	0	1,4	0	0	1,7
Argentina	0	1,2	9,1	0	2,3	1,9	0	1,2	0	0	0	7,7	0	1,7	0	0	4,1	0	1,6
Xinesa	0	0	0	3,4	2,3	1,9	0	0	0	4,7	0	2,6	0	3,4	0	0	0	0	1,0
Altres	24,3	2,5	9,1	11,8	11,3	5,4	3,5	1,1	2,8	10,7	1,4	7,4	0	6,7	4,2	1,3	6,6	5,3	5,5

Font: qüestionari.

3.6.1.5. Nombre d'alumnes per gènere.

Pel que fa a la distribució de la població estudiada en relació al gènere, observem que al total de la població hi ha una situació d'equilibri entre homes (49,3%) i dones (50,7%).

Taula 11: Nombre d'alumnes per gènere.

Homes	Dones	Total
564 (49,3%)	580 (50,7)	1.114 (100%)

Font: qüestionari.

3.6.1.6. Situacions laborals de les famílies per nacionalitat.

Per establir aquest perfil hem optat per la feina més qualificada en el nucli familiar, tan si la desenvolupava el pare com la mare. Cal dir que entre aquestes famílies algunes són en l'actualitat de nacionalitat espanyola, per aquest motiu també aquesta nacionalitat és inclosa en l'estudi, malgrat referir-nos a feines al país d'origen.

Situats sobre l'alumnat estranger veiem que algunes nacionalitats mostren en relació a les feines molt qualificades uns percentatges alts, aquests són els casos dels dominicans (30,8%), colombians (26,3%), pakistanesos (25%) i espanyols (20,3), la resta de nacionalitats tenen uns percentatges que oscil·len entre el 13% i el 0%. Les famílies que presenten percentatges superiors al 20% pel que fa a les feines de qualificació mitja, són les de nacionalitat colombiana (42,1%), equatoriana (35,9%), romanesa (33,3%), espanyola (20,3%) i xinesa (20%), la resta de nacionalitats mostren uns percentatges inferiors als esmentats.

Taula 12 : Millor feina al país d'origen.

Nacionalitat	Molt qualificada	Mitja	Qualificació baixa	Pensionistes, aturats, estudiants	Total
Espanyola	12 20,3 %	1 20,3%	25 42,4%	10 16,9%	59 100,0%
Dominicana	4 30,8%	1 7,7%	8 61,5%	0 0%	13 100,0%
Pakistanesa	4 25%	0 0%	6 37,5%	6 37,5%	16 100,0%
Peruana	1 9,1%	2 18,2%	8 72,7%	0 0%	11 100,0%
Gambiana	0 0%	0 0%	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%
Marroquina	2 4,5%	5 11,4%	25 56,8%	12 27,3%	44 100,0%
Equatoriana	4 10,3%	14 35,9%	20 51,3%	1 2,6%	39 100,0%
Romanesa	2 13,3%	5 33,3%	8 53,3%	0 0%	15 100,0%
Colombiana	5 26,3%	8 42,1%	5 26,3%	1 5,3%	19 100,0%
Argentina	1 6,7%	2 13,3%	11 73,3%	1 6,7%	15 100,0%
Xinesa	1 10,0%	2 20,0%	7 70,0%	0 0%	10 100,0%
Total	36 14,8%	51 21,0%	124 51,0%	32 13,2%	243 100,0%

Font: qüestionari.

La darrera categoria analitzada fa referència a les persones que tenien la condició de pensionistes, aturats o estudiants al país d'origen²¹, en aquests casos el percentatge mig és del 13,2% i les nacionalitats que estan per sobre d'aquest índex són (amb molta diferència en relació a la resta): pakistanesa 37,5%, marroquina 27,35% i espanyols 16,9%²².

3.6.1.7. El nivell d'estudis de pares i mares per nacionalitats.

Hem de comentar que en aquesta qüestió vam optar per construir un agregat que recull el nivell d'estudis més alt, tan si aquest correspon a la mare com al pare, com ja també hem fet amb altres variables. Per altra banda, vam analitzar, atesa la incidència que té sobre les trajectòries educatives dels fills, el nivell d'estudis de la mare.

Feta aquesta introducció podem dir que el percentatge mig de progenitors que no han acabat els estudis primaris és del 6%. Si situem aquesta dada per nacionalitats, observem

²¹ Vam introduir la categoria "estudiants" per recollir la situació d'aquelles persones que abans de realitzar el procés migratori encara no s'havien incorporat al món del treball.

²² En el cas dels alumnes de nacionalitat gambiana el percentatge és del 50%. Val a dir que només s'ha passat el qüestionari a 3 alumnes gambians (tots els presents a 4t d'ESO als IES on hem desenvolupat la recerca). Aquesta dada s'ha de tenir present cada vegada que calculem percentatges sobre aquesta població tan reduïda.

que els percentatges més alts es donen entre la nacionalitat marroquina (46,6%) i gambiana (33,3%), per ordre de major a menor, el següent percentatge correspon a la nacionalitat dominicana que és del 11,8%. També cal destacar que entre peruans, romanesos, argentins i xinesos el percentatge de progenitors sense els estudis primaris acabats és del 0%.

Només amb els estudis primaris acabats destaquen equatorians (40%), gambians (33%) i marroquins (25,9%). Propers al percentatge mig de progenitors amb els estudis primaris o bàsics acabats que és del 18,8%, es troben els pares i mares de nacionalitat espanyola (18,4%), peruana (16,7%) i pakistanesa (15,4%).

Si analitzem les dades que fan referència als progenitors que tenen els estudis secundaris acabats, trobem que les nacionalitats amb els percentatges més alts són: peruana (50%) que és amb diferència el percentatge més alt, xinesa (45,5%), argentina (35,3%), gambiana (33%) i pakistanesa (30,8%). Amb percentatges molt propers al percentatge mig (que és del 22,2%) es troben les nacionalitats dominicana (23,5%) i espanyola (22,6%). Les altres nacionalitats presenten unes xifres molt inferiors a les fins ara esmentats.

Les dades sobre els pares i mares que han acabat batxillerat o la formació professional de grau mig, ens aporten que en aquest nivells d'estudi algunes nacionalitats presenten percentatges molt alts, aquest són per exemple, els casos de la nacionalitat romanesa (61,1%), de la 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 mig que és del 24,5%.

Finalment i situats sobre els progenitors que han realitzat estudis de grau superior, de nivell universitari o de formació professional, observem que els percentatges més alts corresponen als de nacionalitat colombiana (47,4%) i de nacionalitat espanyola (31%).

Altres nacionalitats com la dominicana i argentina (29,4%) o bé com la romanesa (27,8%) i la peruana (25%) també presenten uns alts nivells de formació.

Si fem un recull de tot el hem exposat fins ara a través dels nivells de formació i de les nacionalitats, podem dir que les nacionalitats que presenten un 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 gambiana, la marroquina i la equatoriana.

Una breu aproximació al nivell d'estudis realitzats per les mares, posa de relleu que les mares estrangeres que no han acabat els estudis primaris presenten un percentatge superior que les mares espanyoles. Per nacionalitats, les mares que presenten un més alt nivell de formació 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.

Taula 13 : Millor nivell d'estudi del pare o la mare per nacionalitats

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 24,9%	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 15,4%	4 30,8%	4 30,8%	2 15,4%	13 100,0%
Peruana	0 0%	2 16,7%	6 50,0%	1 8,3%	3 25,0%	12 100,0%
Gambiana	1 33,3%	1 33,3%	1 33,3%	0 0%	0 0%	3 100,0%
Marroquina	27 46,6%	15 25,9%	9 15,5%	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: Qüestionari

3.6.1.8. Alumnes per país de naixement.

Com ja hem dit, dels 1.148 alumnes a qui s'ha passat el qüestionari, 315 són de nacionalitat estrangera (els espanyols són 833). Ara bé d'aquests alumnes estrangers, un 3,2% han nascut a l'estat espanyol, mentre que la resta (303), és a dir el 96,8% han nascut a altres països (majoritàriament als països d'on són nacionals, excepte uns pocs casos en què han nascut a països tercers). Es podria tractar, doncs, d'alumnes tradicionalment qualificats com de 2^a generació (fills de famílies immigrades, nascuts a Catalunya o a l'estat espanyol).

Taula 14 : País de naixement per nacionalitats (espanyols/estrangers)

País de naixement	Nacionalitat		Total
	Espanyols	Estrangers	
Espanya	800	10	810
	98,8%	1,2%	100,0%
	96,6%	3,2%	71,0%
Estranger	28	303	331
	8,5%	91,5%	100,0%
	3,4%	96,8%	29,0%
Total	828	313	1141
	72,6%	27,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%

Font: Qüestionari

De la mateixa manera, un 3,4% dels alumnes de nacionalitat espanyola han nascut a l'estranger (6 al Marroc, 5 al Pakistan i la resta a altres països, sobretot llatinoamericans). Fins a quin punt es tracta de famílies immigrades que han aconseguit la nacionalitat espanyola o d'altres situacions, no ho podem identificar.

Finalment, un 8,5% dels nascuts a l'estranger tenen la nacionalitat espanyola. A la taula següent es detallen les nacionalitats i els països de naixement de les 11 nacionalitats que hem pres com a referència:

Taula 13 : País de naixement per nacionalitats d'interès.

País de naixement	Nacionalitat d'interès											
	Espanyola	Dominicana	Pakistanesa	Peruana	Gambiana	Marroquina	Equatoriana	Romanesa	Colombiana	Argentina	Xinesa	Total
Espanya	800 99,4% 97,7%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	2 0,2% 66,7%	3 0,4% 4,3%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	805 100,0% 75,7%
R. Dominicana	1 5,3% 0,1%	18 94,7% 100,0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	19 100,0% 1,8%
Pakistà	5 20,8% 0,6%	0 0% 0%	19 79,2% 100,0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	24 100,0% 2,3%
Perú	2 12,5% 0,2%	0 0% 0%	0 0% 0%	14 87,5% 100,0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	16 100,0% 1,5%
Gàmbia	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	1 100,0% 33,3%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	1 100,0% 0,1%
Marroc	6 8,3% 0,7%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	66 91,7% 95,7%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	72 100,0% 6,8%
Equador	2 3,7% 0,2%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	52 96,3% 100,0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	54 100,0% 5,1%
Romania	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	21 100,0% 100,0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	21 100,0% 2,0%
Colòmbia	1 4,8% 0,1%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	20 95,2% 100,0%	0 0% 0%	0 0% 0%	20 100,0% 1,9%
Argentina	2 10,0% 0,2%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	18 90,0% 100,0%	0 0% 0%	20 100,0% 1,0%
Xina	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	11 100,0% 100,0%	11 100,0% 1,0%
Total	819 77,0% 100,0%	18 1,7% 100,0%	19 1,8% 100,0%	14 1,3% 100,0%	3 0,3% 100,0%	69 6,5% 100,0%	52 4,9% 100,0%	21 2,0% 100,0%	20 1,9% 100,0%	18 1,7% 100,0%	11 1,0% 100,0%	1064 100,0% 100,0%

Font: Qüestionari

Com veiem, fins i tot entre els alumnes d'aquelles nacionalitats que tenen més presència al nostre sistema educatiu i també entre les que fa més anys que duen a terme processos d'assentament al nostre país, trobem pocs casos d'alumnes nascuts aquí (per exemple només hi trobem 3 dels 69 alumnes de nacionalitat marroquina identificats a la taula, i 2 alumnes de nacionalitat gambiana –que, atesa l'escassa representació d'aquesta nacionalitat, representen el 66,7% del total: coses de l'estadística).

3.6.1.9. Alumnes per curs d'incorporació als estudis a Catalunya.

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.

Les dades obtingudes indiquen que la incorporació al llarg de l'escolarització obligatòria ha estat important. L'alumnat que s'ha incorporat a partir de primer de primària suma el 26,1% del total. Si ens situem a l'educació primària, a partir de segon i fins a sisè curs d'aquest nivell s'han incorporat el 8,7% dels alumnes. Cal destacar que el 3,7% que es va incorporar al darrer curs de primària. Si ens situem a l'ESO el percentatge d'incorporacions també és alt, del 17,6%.

Taula 16: Incorporació d'alumnat als estudis obligatoris a Catalunya en percentatge.

Curs d'incorporació	Percentatge sobre el total de l'alumnat
Pre-escolar	59,3
1r primària	6,4
2n primària	1
3r primària	1,6
4t primària	1
5è primària	1,4
6è primària	3,7
1r ESO	3,5
2n ESO	4,8
3r ESO	4,2
4t ESO	5,1
No responen	8,2
Total	100

Font: Qüestionari.

Si ens fixem en les nacionalitats dels alumnes, observem com aquesta incorporació és més tardana en el cas dels alumnes estrangers:

Taula 17: Incorporació d'alumnat espanyol i estranger als estudis obligatoris a Catalunya en percentatge.

Curs d'incorporació	Percentatge d'alumnes de nacionalitat espanyola sobre el total d'alumnes d'aquesta nacionalitat	Percentatge d'alumnes de nacionalitat estrangera sobre el total d'alumnes d'aquestes nacionalitats
Pre-escolar	86,7	6,0
1r primària	8,3	3,2
2n primària	0,4	2,5
3r primària	0,4	5,3
4t primària	0,4	2,8
5è primària	0,4	4,6
6è primària	0,8	12,6
1r ESO	0,9	11,6
2n ESO	0,7	17,5
3r ESO	0,7	15,1
4t ESO	0,4	18,9
Total	100	100

Font: Qüestionari.

Veiem com la incorporació dels alumnes de nacionalitat estrangera a qui s'ha passat el qüestionari és clarament molt més tardana: només un 9,2% s'han incorporat al nostre sistema educatiu a l'edat d'escolarització obligatòria. Un 90,8%, doncs, són alumnes d'incorporació tardana i un 63,1% s'hi ha incorporat entre 1r i 4t d'ESO. Especialment elevat és el nombre d'alumnes incorporats a 4t d'ESO (un 18,9%).

3.6.1.10. Expectatives d'abandonament o de continuïtat dels alumnes a qui s'ha passat el qüestionari.

Les intencions de continuïtat manifestades pels 1.148 alumnes a qui s'ha passat el qüestionari han estat aquestes:

Taula 18 : Plans per després del present curs.

Opcions	Percentatge
Continuar a l'ESO	1,9
Estudiar Batxillerat	57,8
Estudiar Cicles Formatius	22,6
Altres estudis no reglats	2,7
Treballar	3,2
Treballar i estudiar	10,3
No responen	1,5
Total	100

Font: Qüestionari.

El primer que s'observa són les intencions força altes de continuïtat manifestades per aquests alumnes. Només un 3,2% manifesta que l'interessa incorporar-se al món laboral i abandonar els estudis, i les opcions més explicitades són les de fer el Batxillerat i els Cicles Formatius. En quina mesura aquestes opcions es corresponen amb el que realment han acabat fent aquests alumnes no ho podem saber (tanmateix, que només un 1,9% dels alumnes tinguin previst que hagin de repetir 4t d'ESO, sembla indicar que les previsions de més d'un alumne no s'ajusten al futur que l'estadística els prediu). En el seminari convocat per la Fundació Jaume Bofill sobre la inserció dels joves al món laboral²³ es van posar de relleu les dificultats per ajustar les expectatives manifestades per l'alumnat amb el que finalment acabava fent (per exemple, el moment en què es passava el qüestionari provocava diferències importants en les intencions que manifestaven els alumnes, però fins i tot passant el qüestionari ben a final de curs s'obtenien intencions o expectatives que no es corresponien en absolut amb els resultats que els alumnes estaven obtenint al llarg del curs, fins al punt que alumnes a qui s'havia comunicat clarament que haurien de repetir curs, seguien manifestant per l'any següent uns itineraris impossibles de realitzar). Com que ja hem assenyalat que no és possible saber què han acabat fent aquests alumnes (per la manca d'informació que els centres tenen al respecte), vam prendre aquestes intencions de continuïtat com a aproximatives.

Una altra qüestió, és valorar en quina mesura el fet d'haver passat el qüestionari el darrer trimestre de 4t d'ESO (opció realitzada per ajustar al màxim la intenció dels alumnes al que previsiblement acabaran fent i que probablement ja hauran d'haver comunicat al centre o decidit), no pot haver provocat que els alumnes amb voluntat de no continuar els estudis, no els hagin abandonat ja. En aquest sentit, convé recordar que les dades de sobre la continuïtat obtingudes als centres aporten que els percentatges d'alumnes dels 18 centres estudiats que abandonen els estudis a 4t d'ESO són força elevats (un 11,2% de l'alumnat dels 18 centres estudiats) i que proporcionalment la incidència dels abandonaments és més alta entre els alumnes estrangers que entre els de nacionalitat

²³ Fundació Jaume Bofill, Seminari "Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya". Can Bordoï, 12 de juliol de 2006.

espanyola (en el cas dels alumnes majors de 16 anys el percentatge dels alumnes estrangers que abandonen els estudis a 4t d'ESO dobla el dels alumnes de nacionalitat espanyola: 13,8% els primers, per un 6,7% els segons). Igualment vam detectar que els alumnes altament absentistes creixien al llarg de l'ESO, arribant a un 5,2% a 4t., D'aquesta manera, **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.**

3.7. Entrevistes als alumnes i a les seves famílies.

3.7.1. Les entrevistes als alumnes.

L'objectiu de les entrevistes als alumnes era copsar quins són els factors que incideixen en la decisió de continuar o abandonar els estudis postobligatoris i quins eren els arguments que aquests presentaven per donar suport a la decisió que havia pres, tenint en compte el seu entorn familiar i escolar (veure el guió de l'entrevista a l'annex 1).

La selecció de l'alumnat a entrevistar es va plantejar amb els criteris de reunir alumnes de les diferents nacionalitats seleccionades, a nois i noies i, molt particularment, a alumnes que tinguessin l'expectativa de continuar estudiant Batxillerat o CFGM i també de no continuar estudiant.

El resultat d'aplicar aquests criteris va ser, en part, decebedor ja que vàrem tenir moltes dificultats, com anteriorment hem comentat, per trobar alumnes no continuistes de les nacionalitats seleccionades entre els alumnes de 4t d'ESO, tot i la intensa recerca d'alumnat amb aquest perfil que l'equip de recerca va efectuar entre els 18 centres seleccionats, amb el suport de l'equip directiu. Trobar alumnes disposats a ser entrevistats, entenent que l'acceptació també implicava la disposició de la família a ser entrevistada va ser una altra dificultat. Finalment i com a conseqüència de tots els obstacles esmentats l'alumnat entrevistat amb la perspectiva de no continuar dins dels

estudis postobligatoris té una presència inferior a la desitjada. També cal dir que les nacionalitats de l'alumnat entrevistat, per les raons abans esmentades, estan desigualment representades.

Hem entrevistat a 17 alumnes de 4t d'ESO entre els mesos de maig a juny (després de passar el qüestionari entre l'alumnat del 18 centres) moment en el que els joves ja han hagut de decidir, tot i estar pendents en alguns casos de les notes finals d'aquest curs, quina és la seva opció de formació o de treball després de finalitzar els estudis obligatoris. Dels 17 alumnes entrevistats 8 són dones i els 9 restants són homes. 5 alumnes són no continuistes i 12 són continuistes:

Taula 18: Relació d'alumnes entrevistats per nacionalitats, intenció de continuïtat o no i gènere.

Codi de l'entrevista	Nacionalitat	Continuïtat/discontinuïtat	Gènere
1	Gambiana	Continua	Dona
2	Equatoriana	Continua	Dona
3	Equatoriana	No continua	Home
4	Equatoriana	Continua	Home
5	Colombiana	Continua	Home
6	Argentina	Continua	Dona
7	Peruana	Continua	Home
8	Marroquí	Continua	Dona
9	Romanesa	No continua	Home
10	Argentina	No Continua	Dona
11	Peruana	Continua	Home
12	Romanesa	Continua	Dona
13	Peruana	No continua	Dona
14	Xinesa	Continua	Dona
15	R. Dominicana	Continua	Dona
16	Marroquí	No continua	Home
17	Argentina	Continua	Home

3.7.2. Les entrevistes a les famílies.

Un cop realitzades les entrevistes als alumnes es va contactar amb les seves famílies per tal d'entrevistar-les. Les entrevistes al pares han estat orientades a conèixer millor quines són les expectatives i projectes educatius per als seus fills, i com valoren l'opció adoptada finalment per aquests. També hem volgut contrastar fins a quin punt el discursos dels alumnes són diferents dels dels pares i conèixer com les trajectòries socioeducatives del

pare i de la mare condicionen les trajectòries dels fills (veure el guió de l'entrevista a l'annex 1). Finalment, les entrevistes amb les famílies també han servit 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.

El nombre total d'entrevistes realitzades als pares és de 17. Les entrevistes s'han passat a: 12 mares, 2 pares, 2 pares i mares simultàniament, i també en a un familiar que estava al càrrec de l'educació d'una alumna entrevistada.

Com hem assenyalat a la introducció, cada part de la recerca va generar un informe parcial específic on es recollia i es valorava la informació obtinguda a través de cada eina de recerca emprada (dades del Departament, dades dels instituts, entrevistes als directors dels centres, buidatge del qüestionari, entrevistes a alumnes i entrevistes a pares i mares). El que presentem tot seguit és l'informe final, que recull bona part del material elaborat en cadascun d'aquests informes parcials i n'incorpora de nou, a fi de donar resposta a les principals qüestions que hem plantejat.

4. LES DADES SOBRE LA CONTINUÏTAT.

Tal i com hem assenyalat a la introducció un dels objectius de la recerca és analitzar la incidència dels abandonaments en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria i si realment hi ha un diferencial significatiu entre la població immigrada i la no immigrada. Per apropar-nos a l'anàlisi d'aquesta qüestió vam recórrer, a les dades cedides pel Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació que, tot i les limitacions ja esmentades, ens permeten fer una aproximació a les trajectòries acadèmiques dels alumnes de les diferents nacionalitats que hem seleccionat al llarg de l'ESO i al seu pas cap als estudis postobligatoris. Tot seguit farem referència a la informació obtinguda a partir d'aquestes dades i posteriorment la contrastarem amb la informació que hem obtingut dels 18 centres on hem pogut desenvolupar una recerca més detallada.

4.1. Les dades del Departament sobre la presència de l'alumnat a l'ESO i la seva continuïtat cap als estudis postobligatoris.

4.1.1. Les dades sobre la continuïtat de l'alumnat un cop finalitzada l'ESO.

Com hem assenyalat a l'inici, partíem d'una percepció: que la presència dels alumnes de nacionalitat estrangera decau considerablement als estudis postobligatoris, una percepció que com veurem és només parcialment certa. Aquestes són les dades de Departament d'Educació a les que es pot accedir a través del seu web:

Taula 19: Alumnes matriculats als estudis secundaris (totals i percentatge dels alumnes estrangers sobre el total d'alumnes).

	Alumnes matriculats a l'ESO		Alumnes matriculats al Batxillerat		Alumnes matriculats als 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	(²⁴)	36.209	(²⁴)

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

A través d'aquestes dades 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 CFGM; de l'altra, que els percentatges relatius a la presència de l'alumnat estranger a la postobligatòria és sempre considerablement inferior al de la seva presència a l'ESO.

Ara bé, aquesta segona observació està realitzada sobre una base poc fonamentada: els alumnes que es matriculen al Batxillerat o als CFGM en un any determinat no són, evidentment, els que aquell mateix any s'han matriculat a l'ESO, sinó que són els que s'hi van matricular cinc anys abans (menys els que s'han quedat enrere, perquè han repetit o han abandonat els estudis; més els repetidors de cursos anteriors i els que s'han incorporat a aquella promoció d'alumnes i que provenien d'altres sistemes educatius). És per això que per a fer els seguiments dels fluxos d'alumnes a través de l'ESO i d'aquesta a la postobligatòria (Batxillerat i Cicles Formatius) cal reconstruir promocions d'alumnes i fer el seguiment del seu flux un curs rere l'altre.

²⁴ Les dades d'aquest curs que apareixen al web del Departament en el moment de tancar la redacció d'aquest informe encara consten com a provisionals (exactament com a "avenç de dades"). No hi consta la xifra relativa al nombre d'alumnes estrangers al Batxillerat i als CFGM, sinó que es dona la xifra d'alumnes estrangers a l'educació secundària postobligatòria (10.958 alumnes), concepte que al web no s'acota, però que podem suposar que inclou els alumnes matriculats al Batxillerat, als CFGM i als CFGS. En tot cas el percentatge d'alumnes estrangers matriculat en aquests estudis segueix essent inferior al matriculat a l'ESO aquell mateix any.

A partir de les dades del Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació sobre la matriculació d'alumnes als diferents cursos d'ESO, Batxillerat i CFGM que van des del 1999- 2000 fins el 2004-2005, podem fer una aproximació una mica més precisa de la presència de l'alumnat de les diferents nacionalitats i la seva evolució al llarg dels estudis secundaris: podem calcular el percentatge d'alumnes matriculats de cada nacionalitat que hi havia cada any a cada nivell (1r, 2n, 3r, 4t d'ESO, 1r i 2n de Batxillerat i de CFGM) i establir posteriorment el percentatge mig per a cada nivell i nacionalitat seleccionada. D'aquesta manera, podem obtenir la informació sobre la presència relativa dels alumnes de cada nacionalitat a cada nivell dels estudis secundaris, si bé no referida a cap curs acadèmic en concret, sinó en relació als diferents cursos que hem estudiat (es tracta, doncs, d'una aproximació que "fixa" una realitat que és canviant d'un any a l'altre). Les dades que s'obtenen d'aquesta anàlisi són:

Taula 20: Presència dels alumnes de diferents nacionalitats als diferents cursos dels estudis postobligatoris en relació al total d'alumnes presents en aquests cursos (expressat en %).

Nacionalitat	Educació Secundària Obligatòria (ESO)				Educació postobligatòria			
	1r	2n	3r	4t	1r PO	2n PO	1r Bat	2n Bat
							1r CFGM	2n CFGM
Espanyola	96,26	95,22	94,20	93,81	96,05	97,39	96,32	97,65
							95,79	97,14
Marroquina	1,47	1,73	1,95	1,90	0,88	0,66	0,42	0,28
							1,35	1,04
Gambiana	0,04	0,05	0,05	0,04	0,01	0,004	0,06	0,003
							0,01	0,004
Equatoriana	0,35	0,57	0,75	0,87	0,60	0,32	0,59	0,29
							0,62	0,36
Colombiana	0,19	0,27	0,34	0,39	0,30	0,17	0,30	0,16
							0,30	0,17
Argentina	0,12	0,18	0,24	0,29	0,22	0,17	0,30	0,20
							0,15	0,13
Xinesa	0,17	0,20	0,25	0,24	0,05	0,08	0,08	0,15
							0,03	0,01

Romanesa	0,04	0,08	0,16	0,18	0,11	0,06	0,14	0,09
							0,09	0,04
Dominicana	0,17	0,21	0,24	0,24	0,09	0,04	0,08	0,05
							0,11	0,04
Peruana	0,17	0,22	0,26	0,30	0,26	0,17	0,25	0,13
							0,27	0,21
Altres nacionalitats	1,02	1,27	1,56	1,74	1,43	0,94	1,60	1
							1,28	8,86

Font: Taula confeccionada a partir de les dades de la taula 2 i taules anàlogues de l'annex 2.

En aquesta taula podem observar que **la presència dels alumnes de les diferents nacionalitats que hem analitzat és creixent al llarg de l'ESO, excepte en el cas dels alumnes de nacionalitat espanyola, i el dels alumnes marroquins i gambians a 4^t d'ESO**. Aquesta presència creixent és atribuïble fonamentalment a la progressiva i significativa incorporació d'alumnes d'altres nacionalitats a l'ESO (alumnes nous). Com hem assenyalat, aquesta progressiva incorporació d'alumnes nous dificulta la identificació dels abandonaments que es poden produir el llarg de l'ESO²⁵.

Ara bé, si ens fixem en la presència d'aquests alumnes **als estudis postobligatoris, veiem que l'abandonament dels estudis s'incrementa sensiblement**. Els percentatges que presentem fan referència a la proporció amb què els alumnes de les diferents nacionalitats estan representats a cada curs, cal que tinguem en compte que el decreixement d'aquesta representació als primers cursos de Batxillerat i CFGM és més important en la mesura que partim d'una baixa continuïtat dels alumnes de nacionalitat espanyola²⁶. Si ens fixem, doncs, en el pas cap als estudis postobligatoris, veiem que els alumnes espanyols passen a incrementar proporcionalment la seva presència en aquests

²⁵ I insistim en el que ja hem dit anteriorment: si ens interessen les nacionalitats dels alumnes, no sabem quants han acabat 3r d'ESO ni, dels que s'han matriculat a 4t, quants obtenen el títol de graduat en ESO. Els percentatges que presentem fan referència a alumnes matriculats, no a la finalització dels cursos.

²⁶ Tal com diferents estudis han denunciat de manera reiterada (la notícia més recent al respecte són les declaracions de la ministra espanyola d'educació ("El Ministeri informa que el 27,7% dels alumnes que acaben l'ESO no obtenen el Graduat en Secundària. La ministra Mercedes Cabrera remarca que cal convèncer els joves que continuïn els seus estudis més enllà de l'etapa obligatòria", Diari de Girona 30 d'octubre de 2007). Tot seguit veurem quines són les nostres possibilitats de reconstruir aquest dèficit de continuïtat a partir de les dades que el Departament té disponibles.

estudis (una presència que al llarg de l'ESO era decreixent). **La proporció amb què estan representades la resta de nacionalitats és decreixent. Si la continuïtat de l'alumnat espanyol és baixa, doncs, veiem com la continuïtat dels alumnes de les altres nacionalitats ho és encara més.**

Ara bé, cal comptar que el càlcul està fet comparant els alumnes de 4t d'ESO de cada nacionalitat amb els de 1r de batxillerat i cicles formatius, i que entre aquests alumnes de 4t d'ESO segur que un bon nombre són alumnes que s'han incorporat al nostre sistema educatiu al llarg de l'ESO. És possible que puguem explicar així aquesta baixíssima continuïtat? Ja hem dit que el fet de no disposar de les dades oficials sobre els AIT segregades per cursos i nacionalitats impedeix de fer aquest càlcul²⁷. En tot cas, val la pena notar que **si comparem la presència de les diferents nacionalitats a 1r d'ESO i a 1r curs dels estudis postobligatoris (PO) el panorama és força més divers: la presència és proporcionalment més alta als estudis postobligatoris en el cas dels alumnes de nacionalitat equatoriana, argentina, colombiana, romanesa i peruana, i més baixa en el cas dels alumnes de les altres nacionalitats.** En el cas dels alumnes de nacionalitat espanyola veiem que la presència és una mica superior a 1r de batxillerat i sensiblement inferior a 1r de CFGM:

Taula 21: Presència dels alumnes de diferents nacionalitats als diferents cursos dels estudis postobligatoris en relació al total d'alumnes presents en aquests cursos (expressat en %).

Nacionalitat	Educació Secundària Obligatòria (ESO)				Educació postobligatòria			
	1r	2n	3r	4t	1r PO	2n PO	1r Bat	2n Bat
							1r CFGM	2n CFGM
Espanyola	96,26	—————→			96,05	97,39	96,32	97,65
							95,79	97,14
Marroquina	1,47	—————→			0,88	0,66	0,42	0,28
							1,35	1,04

²⁷ Tot seguit veurem com les dades que hem obtingut a través d'altres instruments de la recerca, confirmen aquesta hipòtesi: segons es desprèn del qüestionari que hem passat als alumnes dels 18 centres d'educació secundària on hem desenvolupat la recerca (no seleccionats, doncs, amb voluntat de construir una mostra del total de centres catalans), un 16,3% dels alumnes (que estaven fent el darrer trimestre de 4t d'ESO) van incorporar-se al nostre sistema educatiu entre 2n i 4t d'ESO, i un 10,1% entre 3r i 4t.

Gambiana	0,04	→	0,01	0,004	0,06	0,003
					0,01	0,004
Equatoriana	0,35	→	0,60	0,32	0,59	0,29
					0,62	0,36
Colombiana	0,19	→	0,30	0,17	0,30	0,16
					0,30	0,17
Argentina	0,12	→	0,22	0,17	0,30	0,20
					0,15	0,13
Xinesa	0,17	→	0,05	0,08	0,08	0,15
					0,03	0,01
Romanesa	0,04	→	0,11	0,06	0,14	0,09
					0,09	0,04
Dominicana	0,17	→	0,09	0,04	0,08	0,05
					0,11	0,04
Peruana	0,17	→	0,26	0,17	0,25	0,13
					0,27	0,21
Altres nacionalitats	1,02	→	1,43	0,94	1,60	1
					1,28	8,86

Font: Taula confeccionada a partir de les dades de la taula 2 i taules anàlogues de l'annex 2.

Aquest càlcul ens dona una perspectiva diferent del que passa amb l'alumnat no només un cop finalitza 4t d'ESO, sinó de les possibles incorporacions i abandonaments al llarg de l'ESO i la seva continuïtat cap a la postobligatòria. Evidentment, cal preguntar-se fins a quin punt té sentit la comparació de l'alumnat present a 1r d'ESO i a 1r dels estudis postobligatoris i quin sentit cal donar a aquestes dades. Ho farem tot seguit, abans però veurem de quina altra manera ens podem aproximar a l'anàlisi de les dades facilitades pel Departament.

Les dades del Departament ens permeten fer una aproximació encara més acurada: referida a la trajectòria de promocions concretes d'alumnes. Tal i com hem explicat al capítol anterior, per a la recerca hem pogut disposar de les dades facilitades pel Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació. Aquestes dades ens han permès reconstruir les trajectòries acadèmiques dels alumnes de 6 promocions, de quatre de les quals en tenim informació del pas de 4t d'ESO a 1r de Batxillerat o Cicles Formatius, i de dues en tenim informació des que van començar 1r d'ESO, fins

que van accedir als estudis postobligatoris. Tal i com hem indicat, la informació cedida permet identificar tan els alumnes matriculats, com els alumnes repetidors, de manera que podem procedir a la reconstrucció parcial dels fluxos dels alumnes d'aquestes dues promocions entre 1r d'ESO i els estudis postobligatoris (a l'apartat dedicat a les qüestions metodològiques ja hem referència a les limitacions de les dades).

Amb aquesta reconstrucció de fluxos podem observar com, efectivament, si ens centrem en els alumnes que fan el pas de 4t d'ESO a 1r dels estudis postobligatoris (Batxillerat o Cicles Formatius) i si d'entre els matriculats a 1r dels estudis postobligatoris n'identifiquem els repetidors (per tant no procedents del 4t d'ESO del curs anterior), en tots els casos (tant en relació al conjunt de l'alumnat com en relació a les 10 nacionalitats seleccionades), el nombre d'alumnes que accedeix als estudis postobligatoris és inferior al nombre d'alumnes matriculats a 4t d'ESO. Un nombre inferior, però que oscil·la entre el 93,37% dels alumnes espanyols (percentatge d'alumnes d'aquesta nacionalitat matriculats a 4t d'ESO que accedeixen als estudis postobligatoris²⁸), el 94,26% dels alumnes romanesos o el 91,17% dels alumnes argentins; i el 26,44% dels alumnes gambians, el 34,95% dels xinesos, el 36,32% dels dominicans i el 37,56% dels marroquins:

Taula 22: Mitjanes ponderades dels alumnes que accedeixen al curs següent.²⁹

Nacionalitat	De 4t ESO a 1r PO	De 4t ESO a 1r 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
Colòmbia	79,12	51,31	27,81	45,76	25,15
Equador	76,12	47,81	28,31	43,83	30,49

²⁸ Al capítol dedicat als aspectes metodològics ja hem explicat perquè aquest percentatge és tan alt, quin és l'origen de l'error (la manera com s'interpreta la categoria alumne repetidor a 1r de Batxillerat i de CFGM), la impossibilitat d'acotar més les dades (no disponibles per al Batxillerat, ni detallades per nacionalitats) i la necessitat de treballar amb aquestes aproximacions "de màxims". Tanmateix, tornem a insistir que aquestes dades tenen valor a efectes comparatius: el més rellevant no són les dades en si (que caldria corregir a la baixa en un percentatge que no podem establir), sinó la comparació que podem establir entre el comportament dels diferents col·lectius nacionals sotmesos a estudi.

²⁹ Per a les tres primeres columnes, s'ha 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. Per a les dues darreres columnes s'han ponderat les mitjanes d'alumnes que suposadament han fet 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 venen donades per les dades del Departament a què hem tingut accés i a l'anàlisi de fluxos pel que hem optat.

Gàmbia	26,44	12,64	13,79	44,44	12,50
Marroc	37,56	14,31	23,25	51,24	28,59
Perú	92,30	58,06	34,24	43,64	33,54
Rep. Dominicana	36,32	20,07	16,25	46,49	13,51
Romania	94,26	69,49	24,77	79,53	31,43
Xina	34,95	30,11	4,84	53,15	16,67
Espanya	93,37	61,79	31,57	73,56	32,36

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

Observem, doncs, que l'alumnat que accedeix als estudis postobligatoris és sempre inferior al que el curs precedent realitzava 4t d'ESO, en alguns casos clarament inferior. Com assenyalàvem en comentar la taula 20, tot sembla indicar, que es confirma la deserció de l'alumnat estranger en finalitzar l'ESO. Ara bé, igual com hem fet amb les taules anteriors, considerem precís tenir en compte algunes consideracions. La més important de totes: **¿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, tal i com hem fet abans, enlloc de comparar la proporció 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 veurem com els resultats són força diferents: ara 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, romanesa i peruana mostren una presència proporcionalment superior:

Taula 23: Comparació de la presència dels alumnes de dues promocions diferents a 1r d'ESO i 1r dels estudis postobligatoris.

Nacionalitat	1r ESO 1999-2000: Alumnes matriculats	1r PO 2003-2004: Alumnes continuistes ³⁰ (% alumnes continuistes 1r PO en relació alumnes matriculats 1r ESO)	1r ESO 2000-2001: Alumnes matriculats	1r PO 2004-2005: Alumnes continuistes ⁶ (% alumnes continuistes 1r PO en relació alumnes matriculats 1r ESO)
Totes	60.208	59.869 (99,44%)	60.123	63.348 (105,36%)
Espanyola	58.536	59.869 (102,28%)	58.053	59.774 (102,96%)
Marroquina	834	509 (61,03%)	987	622 (63,02 %)
Gambiana	17	4 (23,53%)	19	8 (42,11 %)
Equatoriana	28	455 (1.625 %)	92	622 (676,09 %)
Colombiana	45	216 (480%)	76	275 (361,84 %)
Argentina	43	205 (476,74 %)	43	221 (513,95 %)

³⁰ Tal i com hem fet a la taula anterior, entenem per alumnes "continuistes" els alumnes matriculats menys els alumnes repetidors d'aquell curs. Ja hem explicat les limitacions d'aquesta categoria.

Xinesa	84	42 (50 %)	78	52 (66,67%)
Romanesa	6	91 (1.516,66%)	6	162 (2.700%)
Dominicana	80	62 (77,50 %)	104	57 (54,81 %)
Peruana	97	149 (153,61 %)	83	262 (315,66 %)

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.

¿Té sentit comparar la presència d'alumnes de les diverses nacionalitats a 1^r d'ESO i a 1^r dels estudis postobligatoris? Evidentment es tracta d'un càlcul aproximatiu, però ateses les limitacions de les dades, considerem que és la millor aproximació que podem fer. En comparar aquestes dades podem observar que hi ha nacionalitats que tenen un comportament clarament diferent. Si la seva presència a 1^r dels estudis postobligatoris és més gran que a 1^r d'ESO, aquesta dada ens indica que els alumnes d'aquesta nacionalitat que van començar els estudis a 1^r 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 (“alumnes nouvinguts” o “d'incorporació tardana”) finalitzen l'ESO amb l'obtenció del graduat i opten per continuar. De la mateixa manera, quan la presència dels alumnes d'una determinada nacionalitat al primer curs dels estudis postobligatoris és inferior que la que tenien a 1^r d'ESO, podem concloure que els alumnes d'aquesta nacionalitat que van començar els estudis a 1^r d'ESO tenen tendència a abandonar els estudis al llarg de l'ESO o un cop l'han finalitzada en una proporció més o menys important; que els alumnes d'aquesta nacionalitat que s'incorporen a l'ESO tardanament tampoc no 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 es retarda el seu accés als estudis postobligatoris (ara bé, si el motiu fos només aquest, tard o d'hora s'hauria de poder apreciar la incorporació d'aquests alumnes a la postobligatòria).

Observem, doncs, tendències clarament diferenciades entre els alumnes de les diverses nacionalitats sotmeses a estudi. També s'observen aquestes diferències quan s'analitzen els percentatges d'alumnes repetidors al llarg de l'ESO, quan s'observen les opcions que fan aquests alumnes entre el Batxillerat i els Cicles Formatius, o en analitzar

la composició de gènere al si de cada comunitat i la seva presència als sectors públic i privat.

4.1.2. Alumnes repetidors al llarg de l'ESO.

A partir de la informació cedida pel Departament d'Educació, és possible establir quin és el percentatge d'alumnes repetidors al llarg dels estudis secundaris per a cadascun dels col·lectius nacionals que hem seleccionat. Tot seguit presentarem el percentatge mig de repetidors al llarg de l'ESO per a cadascuna d'aquestes nacionalitats³¹. Al final d'aquest apartat farem una anàlisi més detallada de cadascuna de les nacionalitats pel que fa als percentatges d'alumnes repetidors discriminant homes i dones i discriminant els sectors públic i privat. Com veurem, més enllà de constatar tendències prou conegudes (un índex de repeticions menor entre les dones que entre els homes i també menys repeticions en el sector privat que no pas en el públic), l'anàlisi concreta de cada nacionalitat mostrarà comportaments diferenciats. Vegem ara, però, les dades referides al percentatge d'alumnes repetidors respecte al total d'alumnes avaluats al llarg de l'ESO (per a tots els cursos i promocions que hem seguit):

Taula 24: Percentatge d'alumnes repetidors sobre el total d'alumnes avaluats a l'ESO, per nacionalitats.

Totes les nacionalitats	5,85%
Espanyola	5,54%
Marroquina	9,93%
Gambiana	11,28%
Equatoriana	15,40%
Colombiana	12,60%
Argentina	9,96%
Xinesa	14,47%
Romanesa	9,53%

³¹ Altra vegada, tal i com hem assenyalat al capítol anterior, hem de remarcar que aquesta qüestió (especialment aquesta qüestió: la dels alumnes repetidors) està sotmesa a la influència de contextos canviants: en aquest cas la implantació de la LOCE, que provoca un augment molt important en el nombre d'alumnes repetidors a partir del curs 2004-2005, així com l'alteració de la manera com habitualment es distribuïen els alumnes repetidors (abans força concentrats a 2n i a 4t d'ESO, i a partir de l'aplicació de la LOCE molt més abundants i distribuïts força més uniformement al llarg de tota l'ESO).

Dominicana	12,44%
Peruana	11,98%

Font: Taula confeccionada a partir de les dades de la taula 1 i taules anàlogues de l'annex tal com hem fet amb la taula 20.

Com veiem, aquesta taula (que, de fet, simplifica les dades sobre els diversos cursos i promocions que recollim a les taules de l'annex) ja mostra un comportament clarament diferenciat entre els alumnes dels diferents col·lectius que hem establert. D'entrada observem un percentatge de repeticions molt elevat entre els alumnes de nacionalitat estrangera (molt per damunt del dels alumnes espanyols) i, entre aquests, diferències considerables: entre el relativament “baix” 9,54% dels alumnes de nacionalitat romanesa o el 9,93% dels de nacionalitat marroquina, i el 15,40% dels alumnes equatorians o el 14,47% dels de nacionalitat xinesa. Caldrà valorar en quina mesura aquestes diferències es correlacionen amb la tendència a continuar els estudis secundaris un cop superada l'etapa obligatòria i, a l'hora d'analitzar-ne les causes, en quina mesura és el volum d'alumnes d'incorporació tardana a l'ESO que trobem a cadascuna d'aquestes comunitats, un dels factors que expliquen les oscil·lacions d'aquests percentatges.

4.1.3. Les opcions entre el batxillerat i els cicles formatius.

Més enllà del pas als estudis postobligatoris, és interessant observar que els alumnes de diferent nacionalitat segueixen dinàmiques diferents també a l'hora d'optar pel batxillerat o pels cicles formatius:

Taula 25: Percentatge d'alumnes matriculats a batxillerat o a cicles formatius sobre el total d'alumnes de la seva mateixa nacionalitat matriculats de 1r de PO³².

Nacionalitat	Educació post-obligatòria	
	1r Bat	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 %

³² Prenem com a referència només els 1^s cursos de Batxillerat i CFGM, perquè la presència al 2ⁿ està condicionada per altres elements (repeticions, abandonaments i CFGM de diferent durada).

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 %

Font: Taula confeccionada a partir de les dades de la taula 2 i taules anàlogues de l'annex 2 tal com hem fet amb la taula 20.

Com s'observa, la preferència dels alumnes de nacionalitat espanyola pel batxillerat és molt marcada, però és encara superior entre els alumnes de nacionalitat argentina, xinesa i romanesa, i és significativament més baixa entre els de nacionalitat marroquina, gambiana i dominicana. Tal com anem dient, quan analitzem amb detall cadascuna de les nacionalitats, podrem analitzar aquestes preferències tenint en compte els percentatges en diferents promocions i els nombres absoluts dels alumnes que opten entre una i altra opció.

4.1.4. Anàlisi per gènere i entre el sector públic i el privat.

A l'hora de fer l'anàlisi de gènere de les trajectòries dels alumnes de les diferents nacionalitats seleccionades al llarg de l'ESO i al seu pas cap al Batxillerat i els CFGM observarem com evoluciona el percentatge de nois i noies de cadascuna d'aquestes nacionalitats a cada curs en relació al total de nois i noies de totes les nacionalitats presents aquell curs (tal com hem fet abans: calculat el percentatge mig dels diferents cursos dels que tenim informació). Així mateix analitzarem fins a quin punt les diferències de gènere són significatives a l'hora d'establir diferents comportaments pel que fa a repeticions de curs i a la continuïtat de l'ESO a la PO, i del 1r al 2n curs dels estudis postobligatoris. En aquest sentit, posarem especial atenció a la tendència a cursar estudis de batxillerat o de CFGM i la tendència a finalitzar-los. Així, l'anàlisi de les dades referides a **la relació de gènere dels alumnes que accedeixen al batxillerat, ens permet constatar que són similars en tots els casos (van d'un 41% a un 47% de nois per un 59% a un 53% de noies) excepte en tres. Entre els alumnes de nacionalitat gambiana la presència dels nois és molt més elevada (són un 67% per un 33% de noies), en canvi la tendència és clarament inversa entre els**

alumnes romanesos i dominicans. Com veurem, però, calen aproximacions més precises com les que tot seguit realitzarem.

En el cas de l'anàlisi per sectors (públic / privat) ens interessa analitzar fins a quin punt la presència dels alumnes de les diferents nacionalitats està més o menys repartida entre ambdós sectors, així com el percentatge de repetidors. Pel que fa a la continuïtat de l'ESO a la PO, l'anàlisi per sectors resulta més difícil d'interpretar, sobretot pel fet que en passar d'un nivell educatiu a l'altre es produeixen molts canvis de centre i de sector (per accedir a un centre que es considera "millor", per evitar càrregues econòmiques més elevades a l'etapa postobligatòria, per accedir al Cicle o al Batxillerat que no s'ofereix al centre on s'ha fet l'ESO). En tot cas, com veurem, aquesta anàlisi també ofereix informacions interessants.

4.1.5. Anàlisi per nacionalitats.

4.1.5.1. Alumnes de totes les nacionalitats.

En general s'observa un augment d'alumnes a tots els cursos d'ESO excepte a 3r d'ESO on, en la majoria de les promocions, aquest nombre decau (a causa de l'elevat nombre de repeticions a 2n, propi del sistema d'avaluació i promoció de curs que s'aplicava abans de l'entrada en vigor de la LOCE). Aquestes dades, doncs, ens parlen d'**un elevat nombre d'incorporacions de nous alumnes al llarg de l'ESO.**

L'increment d'alumnes també es dona a 1r de batxillerat i 1r de CFGM, però en canvi a 2n de batxillerat i a 2n de CFGM tots els anys es produeix una davallada. La davallada a 2n de CFGM és molt més forta que a 2n de batxillerat també en tots els cursos. **Aquesta davallada d'alumnes al llarg dels estudis postobligatoris coincideix amb la situació d'un elevat nombre d'abandonaments i, en general, de fracàs escolar en aquest nivell dels estudis secundaris.**

El percentatge d'alumnes repetidors sobre el total d'alumnes avaluats al llarg de l'ESO és del 5,85%. Aquest percentatge és més alt a 2n i especialment a 4t pels motius que ja hem esmentat (l'entrada en vigor de la LOCE a partir del curs 2003-2004 explica que el nombre de repetidors es dispari a partir del curs 2004-2005). A la **taula 1.1.2.**³³ es pot apreciar aquest efecte en observar el 3r d'ESO de la promoció 2002-2003, i 4t d'ESO de la promoció 2001-2002.

El percentatge de repetidors és més alt als estudis postobligatoris que a l'ESO i més alt a 2n que a 1r (tot i que a 1r hi ha canvis de CFGM que “encobreixen” repeticions).

Sobre el conjunt de l'alumnat s'observa una clara tendència a la realització del batxillerat per davant dels CFGM (els alumnes de batxillerat són el 66,03 % dels alumnes que fan 1r de PO, i els de CFGM són el 33,97 %).

La continuïtat dels alumnes de 4t d'ESO supera el 100%. Com ja hem explicat, aquest fet és degut, bàsicament, a que entre els alumnes continuistes de 1r de PO s'hi compten alumnes que han passat del batxillerat als CFGM o viceversa i d'un CFGM a un altre, així com alumnes d'altres procedències (alumnes nous, diplomatures i altres).

A partir de les taules **1.3.1.** i **1.3.6.**, veiem que hi ha abandonaments a 1r de batxillerat i molts més a 1r de CFGM.

Comentari per gènere.

La proporció entre homes i dones al llarg de l'ESO mostra un increment del percentatge d'homes a 3r (passen del 52% d'homes a 2n, a un 63% a 3r). Per explicar aquest increment cal analitzar el comportament de les diferents nacionalitats, tal com farem seguidament.

³³ Totes les taules d'aquest apartat (4.1.5) estan referides a l'**annex 2**, on es recullen, per nacionalitats totes les taules i tractaments estadístics realitzats a partir de les dades cedides pel Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació.

Observem que **els nois tendeixen a repetir curs molt més que les noies (a tots els cursos de l'ESO, batxillerat i CFGM, excepte a 1r de CFGM a totes les promocions estudiades (taules 1.1.8. i 1.1.10.)).**

Les dones tenen una major continuïtat que els nois en el sistema educatiu tant en acabar 4t d'ESO com en acabar 1r de batxillerat, en canvi en acabar 1r de CFGM la seva permanència en el sistema educatiu (repetint curs o promocionant al curs següent) és significativament inferior a la dels homes (només un 29% de les dones continuen enfront d'un 56% dels homes, aproximadament). Igualment, el percentatge de dones que passen a 2n de batxillerat és més alt que el d'homes. En canvi a CFGM són molt poques les que passen de 1r a 2n (prop d'un 15%).

Tan homes com dones tenen més tendència a fer batxillerat que CFGM. Ara bé, les dones tenen més tendència a fer batxillerat que els homes i molta menys que ells a fer CFGM (**taules 1.3.2. i 1.3.3.**).

Comentari per sectors (públic / privat).

La presència d'alumnes al sector públic és superior a la del sector privat en tots els cursos i tots els anys. D'altra banda es registra un increment d'alumnes al sector públic a mesura que passen els cursos d'ESO. L'increment és molt més marcat en passar a la PO, i dins de la PO moltíssim més als CFGM (on els alumnes del sector públic doblen els del sector privat). És possible, doncs, pensar que aquest increment del sector públic està provocat per canvis del sector privat al públic en passar de l'ESO als estudis postobligatoris.

En gairebé tots els cursos el nombre de repetidors és superior a l'ensenyament públic que al privat, especialment a 4t d'ESO on les repeticions al sector públic són més del doble de les que es donen al sector privat (**taules 1.1.4 i 1.1.6.**).

4.1.5.2. Alumnes de nacionalitat espanyola.

Seguint les promocions s'observa una presència força variable d'alumnes en els diferents cursos d'ESO. En alguns casos es donen creixements i en altres es dona una tendència al decreixement. Aquesta caiguda d'alumnes té el seu màxim a 4t d'ESO del curs escolar 2004-05, ja que si comparem el total d'alumnes de l'esmentat curs amb els del curs escolar 2000-01, la pèrdua d'alumnes és de 15.027 (el 21,68%).

Pel que fa a la continuïtat de l'alumnat de nacionalitat espanyola al llarg de l'ESO, la **taula 2.2.6.** en indica una **molt petita tendència a incorporacions a 1r i 2n d'ESO, i una lleugera tendència als abandonaments a 3r i 4t.**

El total d'alumnat a 1r de PO és superior, en totes les promocions, al que acaba 4t d'ESO, possiblement per l'elevat nombre de repetidors a 1r de PO i per les incorporacions a l'educació postobligatòria des d'altres estudis i situacions que ja hem comentat. En canvi, **els estudiants de 2n curs, tant a Batxillerat com a CFGM, són menys que als primers cursos al llarg de totes les promocions.**

Amb tot, tal com indica la **taula 2.3.1.** els alumnes que passen de 4t d'ESO a 1r dels estudis postobligatoris és inferior al 100 (és d'un 93,37% de mitjana, i ja hem dit que aquest percentatge recull els alumnes d'altres procedències: diplomatures, altres CFGM, alumnes que retornen al sistema educatiu, etc.). Aquest percentatge, doncs, és força més alt del que realment es dona: **podem plantejar com a hipòtesi que és en el cas dels alumnes de nacionalitat espanyola on aquesta distorsió és més gran, car és entre aquests alumnes on proporcionalment es donen més aquestes altres formes d'accés als estudis postobligatoris.**

En analitzar el pas de 4t d'ESO als estudis postobligatoris, observem una **major tendència cap el batxillerat que als CFGM** (els alumnes de 1r de batxillerat doblen els de 1r de CFGM). **En el pas de 1r a 2n de Batxillerat continuen el 73,56 % dels alumnes de 1r, percentatge que als CFGM cau fins el 32,36%.** Aquests percentatges,

tot i ser baixos, són lleugerament superiors als que dona el conjunt de les nacionalitats estudiades.

El percentatge de repetidors al llarg de les promocions es significatiu a 2n i 4t d'ESO, i és més important a 4t. El percentatge més alt en aquest darrer curs es va donar el curs acadèmic 2004-05 amb el 12,8%. Però també cal assenyalar que el curs 2004-05, l'alumnat de 3r d'ESO presentà el 13,9% de repetidors, possiblement per l'aplicació de la LOCE. **Entre l'alumnat avaluat a l'ESO el percentatge de repetidors és del 5,54% (el més baix de totes les nacionalitats que hem estudiat).**

Les repeticions a PO són més altes que a l'ESO. Les repeticions a batxillerat són lleugerament més importants que a CFGM. Així mateix, les repeticions també són més altes al 2n curs tant de batxillerat com de CFGM, que al 1r (**taula 2.1.2.**).

Comentari per gènere .

La proporció entre homes i dones al llarg de l'ESO és equilibrada i estable (52% pels homes i 48% per les dones). Si ens situem sobre la postobligatòria, els percentatges canvien tan als primers cursos com als segons. Si observem la situació a batxillerat veiem que les noies (el 54% a primer i el 55% a segon) tendeixen més a seguir aquests estudis que els nois. Aquests percentatges també ens indiquen una significativa continuïtat de les noies en els estudis de batxillerat. Pel que fa als CFGM la situació canvia, ja que les noies a primer són el 45% de l'alumnat i a segon aquest percentatge cau de forma important, ja que passen a ser el 21% de l'alumnat.

Pel que fa a la continuïtat dins dels sistema educatiu, en el pas de 4t d'ESO als estudis postobligatoris observem que les noies mostren una major continuïtat que els nois. Aquesta continuïtat decau com ja hem comentat a segon de CFGM, en aquests estudis continuen (repetint o promocionant de curs) el 56, 25% dels nois, mentre les noies continuen en un 29,08% (**taules 2.2.2.2 i 2.2.3.**).

Si comparem aquests comportaments amb el de la totalitat de nacionalitats estudiades, observem que pel que fa a la continuïtat els homes mostren un percentatge de continuïtat superior en un 1 punt. En el mateix sentit les dones espanyoles mostren un percentatge de continuïtat 0,60 punts més alt que el de les noies per la totalitat de nacionalitats.

En l'anàlisi per gènere també observem que a l'ESO els nois repeteixen curs de forma molt més important que les noies. A PO les repeticions tendeixen a ser mes baixes entre les noies, però no és una situació constant en les promocions estudiades, ja que en alguns cursos les diferències són minses o bé qui mostra més repeticions són les noies.

Comentari per sectors (públic / privat).

L'alumnat espanyol està més escolaritzat en el sector públic que en el sector privat al llarg de totes les promocions de l'ESO. No s'observen davallades importants d'alumnat al llarg de l'ESO, ni al sector públic ni al sector privat. Aquestes dades entren en contradicció amb l'opinió segons la qual es produeix un significatiu abandonament de les escoles públiques per part de l'alumnat espanyol, a causa de la complexa situació socioeducativa que viuen alguns centres públics. La situació a PO, canvia ja que el nombre d'alumnes del sector públic creix de forma considerable al llarg de totes les promocions.

El nombre de repetidors és més alt en el sector públic que al sector privat al llarg de l'ESO i també al llarg dels estudis postobligatoris.

4.1.5.3. Alumnes de nacionalitat marroquina.

L'augment d'alumnat marroquí a l'ESO i als estudis postobligatoris és pràcticament constant en totes les promocions. Per tant es tracta d'un col·lectiu que presenta una xifra significativa de noves incorporacions.

Si analitzem el pas de 4t d'ESO a la postobligatòria observem que l'alumnat marroquí davalla de forma molt important. A les promocions 1999-00 i 2000-01 ni el 50% de l'alumnat que estava a 4t d'ESO està present a la PO. Aquest referent és manté pràcticament al llarg de les promocions estudiades de manera que el percentatge mig d'alumnes marroquins que passen de l'ESO a la postobligatòria és del 37,56% (és la quarta comunitat amb menys tendència a fer el pas cap els estudis postobligatoris) (taules 3.3.1. i 3.3.6.).

Si comparem el nombre d'alumnes matriculats a 1r d'ESO de la promoció 1999-2000 amb l'alumnat de la mateixa promoció que es matricula a 1r de PO, observem que el nombre total davalla de forma important. Aquestes dades mostren, un cop més, la **poca tendència a realitzar estudis postobligatoris dins d'aquest grup, ja sigui a causa de les noves i constants incorporacions o bé pels factors que incideixen al llarg de l'escolarització no tendeixen a continuar estudis postobligatoris.**

El nombre absolut d'alumnes que són presents a la PO va augmentant, però el percentatge respecte a l'alumnat de 4t és pràcticament constant. Aquest alumnat té més presència a CFGM que a Batxillerat: **els alumnes de nacionalitat marroquina, juntament amb els alumnes gambians, són els únics que mostren una preferència pels CFGM enfront del batxillerat.** Aquesta preferència és més marcada entre els marroquins que entre els gambians (entre els primers el 38,10% dels alumnes presents a 1r de PO, estan fent batxillerat, per un 61,90% que fa els CFGM; mentre que entre els gambians el percentatge és d'un 47,83% als CFGM, per un 52,17% al batxillerat). Així, el curs 04-05 el nombre d'alumnes a CFGM dobla els de batxillerat.

A 2n curs de batxillerat i de CFGM de les diferents promocions el nombre d'alumnes es redueix de forma clara. Però els alumnes de batxillerat es mantenen més en el sistema educatiu que els de CFGM amb una diferència de 21 punts. La davallada a 2n curs de CFGM també és important, així el curs 04-05 el nombre d'alumnes decau en més del 50 %. **Per tant podem parlar de trajectòries escolars, en general, molt febles pel que fa a la continuïtat entre l'ESO i l'ensenyament a PO.**

Pel que fa als repetidors, les trajectòries de les diferents promocions mostren un important percentatge de repeticions, sobretot a 2n i a 4t d'ESO. No obstant el percentatge més alt de repetidors es dona el curs 2004-2005, a 3r curs, amb el 31,6% (ja ho hem dit, aquest alt percentatge en part és fruit de l'aplicació de la LOCE). El percentatge de repetició d'aquests alumnes en relació al total d'alumnes avaluats a l'ESO és del 9,93, un indicador que està 4 punts per sobre del percentatge del conjunt de l'alumnat, però que en relació a altres nacionalitats és baix. Cal tenir en compte que les repeticions estan lligades amb el ritme de noves incorporacions i en aquest cas algunes de les nacionalitats presenten en les darreres promocions uns nivells de incorporació més alts que la població marroquina.

A la PO el percentatge de repetidors també és important, tant a batxillerat com als CFGM. A 1r de batxillerat oscil·la entre el 10 i el 19 % i a 2n entre el 21 i el 22%. A CFGM les repeticions de les diverses promocions a 1r curs es situen entre el 9 i el 14%, i a 2n entre l'11 i el 22%.

Els percentatges de repetició són molt importants si tenim en compte que aquesta és una població que, malgrat incrementar-se per l'arribada de nous alumnes, en molts altres casos pertany a famílies ja assentades i amb alumnes que, en general, tenen una llarga escolarització a Catalunya.

Comentari per gènere.

La proporció entre homes i dones al llarg de l'ESO és prou constant. Els homes són entre el 53% i el 56% de l'alumnat. Aquest panorama canvia a la PO, ja que les dones passen a ser el 56% dels estudiants de 1r de batxillerat i el 51% de l'alumnat de 1r de CFGM.

Si ens centrem en els pas de 4t d'ESO a la PO observem que **les dones presenten una major continuïtat que els homes. Així el 18,75% de les dones passen a 1r de batxillerat mentre que els homes ho fan en el 10,90% (és el percentatge més baix**

de totes les nacionalitats que hem estudiat). Si fem la mateixa comparació per a CFGM, veiem que també són les dones les que més continuïtat tenen (**taules 3.3.2. i 3.3.3.**). A 2n de **CFGM** el percentatge canvia, ja que en aquest cas els homes passen a ser el 64%, aquest fet ens indica una **deserció important de les dones en aquests estudis.** En canvi a **2n de batxillerat el percentatge de dones que continua estudiant es manté constant.**

Comentari per sectors (públic/privat).

Pel que fa a la titularitat dels centres en els que la població marroquina s'escolaritza observem que, tant a l'ESO com a la PO, en un altíssim percentatge es realitza a centres públics. A les promocions que s'inicien els anys 1997, 1998 i 1999 el percentatge d'alumnes marroquins al sector privat es situa al voltant 10%; a les promocions que s'inicien els anys 2000 i 2001 el percentatge d'aquest alumnat al sector privat no supera el 18%.

El nombre de repetidors és més important als centres públics que als centres privats. El percentatge mig d'alumnes repetidors sobre el total d'alumnes avaluats al llarg de l'ESO en els centres públics és de 10,52%, mentre que en els centres privats és de 5,91%. Aquest indicadors estan, 3 punts i 2 punts respectivament, per sobre del percentatge de repetidors per a totes les nacionalitats.

4.1.5.4. Alumnes de nacionalitat gambiana.

El nombre de gambians entre l'alumnat escolaritzat a ESO i PO és molt baix en relació a l'històric assentament d'aquesta població a Catalunya³⁴. Una altra qüestió que hem de plantejar és que la mobilitat d'aquest alumnat pot estar amagant abandonaments escolars a través de noves incorporacions al sistema educatiu. La manca

³⁴ Cal recordar com indiquen alguns estudis (Farjas 2003), que aquesta comunitat ha tendit a enviar els fills i filles cap al país d'origen, per tal de formalitzar un procés de socialització d'acord amb les pautes cultural i socials dominant entre la població gambiana.

de dades sobre les incorporacions al sistema educatiu per nacionalitats dificulta aquesta anàlisi.

Aquests alumnes, no creixen de forma constant a tots els cursos de l'ESO fins a la promoció que s'inicia el curs 2000-2001. Solament el 26,44% de l'alumnat gambià fa el pas de 4t d'ESO cap a PO (**taules 4.3.1. i 4.3.6.**).

A la PO tenen una molt escassa presència, tan a batxillerat com a CFGM. Al primer curs de les dues modalitats la presència d'aquest alumnat està entre el 12 i el 13% dels que estudiaven 4t d'ESO (**taula 4.3.1.**). Aquest alumnat a 2n curs de Batxillerat i de CFGM, en algunes promocions desapareix, en altres la tendència es a davallar d'una manera molt important (**taula 4.1.1.**).

Els alumnes de nacionalitat gambiana, juntament amb els alumnes marroquins, són els únics que mostren una preferència pels CFGM enfront del batxillerat (una preferència més marcada entre els marroquins, però que entre els gambians també és considerable: el 47,83% dels alumnes de 1r de PO estan matriculats als CFGM, i el 52,17% al batxillerat).

En general es donen més repeticions a 2n i a 4t d'ESO, però també a 3r, tot i que en alguns cursos no hi ha repetidors (**taula 4.1.2.**). A la promoció 2002-03 el percentatge de repetidors creix de forma significativa, ja que a segon el percentatge és del 17% i a 3r del 31%. La mitjana de repetidors sobre l'alumnat avaluat és del 11,28%, una xifra que es situa molt per damunt del percentatge de totes les nacionalitats (5,85%), però situat a la banda mitja en relació a les nacionalitats que nosaltres hem estudiat. Aquest 11, 28% el podem interpretar de dues maneres:

1. Si entre els alumnes gambians hi ha poca incorporació tardana (tal com aparentment mostra la **taula 4.1.1.**, aquest percentatge el podem considerar força elevat, car és entre les nacionalitats amb més incorporacions tardanes que els percentatges de repetidors són superiors.

2. En canvi si hi ha molta incorporació tardana el percentatge esmentat es situaria dins dels paràmetres “normals”, però aleshores el problema seria un altre: la incorporació tardana restaria oculta rere possibles abandonaments del sistema educatiu.

A PO i als primers cursos de batxillerat i de CFGM, entre els pocs alumnes que segueixen els estudis s'observa una baixa taxa de repetició, però aquestes dades i les que hem obtingut per al segon curs no possibiliten gaires valoracions per la minsa presència d'aquests alumnes.

La continuïtat en el sistema educatiu a 4t d'ESO és del 44,83%, però aquesta xifra s'ha de situar en relació amb el percentatge de l'alumnat que passa de 4t a 1r de PO, que és del 26,44%. Aquesta diferència ens indica altra vegada que el percentatge de repetidors entre els alumnes gambians és força elevat.

Comentari per gènere.

La presència d'homes i dones al llarg de l'ESO és força variable: a 1r d'ESO és força equilibrada (49% homes / 51% dones), mentre que a la resta de cursos de l'ESO el nombre d'homes és força superior i tendeix a créixer, una situació que arriba al seu màxim a 4t, on les dones solament són el 29% de l'alumnat gambià.

Tal i com hem dit a propòsit de la possibilitat que noves incorporacions ocultin abandonaments, ara hem d'assenyalar que, **cria l'atenció el decreixement del percentatge de dones gambianes en relació als homes de la mateixa nacionalitat al llarg de l'ESO**, un decreixement que ens duu a plantejar-nos algunes hipòtesis. Si al llarg de l'ESO són fonamentalment els homes gambians els que s'incorporen al sistema educatiu, això és atribuïble a: o bé al fet que emigren més nois (fills) que noies (filles) cap al nostre país; que si emigren d'una manera “equilibrada”, són fonamentalment els nois els que s'incorporen al sistema educatiu; o bé que, s'incorporin tant nois com noies al sistema educatiu, però en el cas de les noies els retorns al seu país d'origen (o

simplement els abandonaments del sistema educatiu) siguin superiors als dels nois. En tot cas, han de ser altres estudis els que aclareixin aquesta qüestió.

A **PO** i tenint en compte el **molt baix nombre d'alumnat en aquest nivell educatiu**, s'observa que els homes sumen el 67% dels alumnes de primer de batxillerat i el 54% dels de 1r de CFGM, uns indicadors que mostren que **la presència d'homes a PO davalla**. No aportem les dades de segon de batxillerat i de CFGM atesa l'escassíssima presència d'alumnes en aquest cursos.

Pel que fa a la continuïtat tan en el sistema educatiu com en el pas al curs següent a partir de 4t d'ESO, observem que **les dones mostren una major tendència a la continuïtat que els homes**.

Comentari per sectors (públic/privat).

Aquest alumnat s'escolaritza durant l'ESO en els centres de titularitat pública i en un molt alt percentatge. A la PO aquesta situació s'accentua encara més. Les repeticions també són més altes en els centres públics que en els centres privats.

4.1.5.5. Alumnes de nacionalitat equatoriana.

Al llarg de l'ESO i a totes les promocions es constata un creixement constant d'alumnat equatorià. Aquest creixement es fa més patent a partir de la promoció 2000-01. És en aquesta promoció quan a 4t s'arriba al màxim d'alumnes (1.100) una xifra que pràcticament és el doble de l'alumnat matriculat el curs anterior. Ja que estem situats sobre aquesta promoció cal dir que el nombre d'alumnes de 4t d'ESO és 12 vegades superior al matriculat a primer curs d'aquesta promoció i el doble de l'alumnat de 4t de la promoció anterior. Pel que fa al pas de 4t d'ESO a la postobligatòria l'alumnat equatorià mostra una continuïtat cap a la PO que es situa en el 76,12% (**taula 5.3.1**). Una xifra que dista del 91,90% que regeix per a totes les nacionalitats. Com veurem aquesta **aparent baixa continuïtat cal matisar-la, car bona part de l'alumnat present a 4t d'ESO s'ha incorporat a aquests estudis tardanament**.

En aquest sentit, malgrat aquesta mitjana d'un 76,12% d'alumnes de 4t d'ESO que passen a la PO, en les promocions 1997-1998 i 1998-1999 el nombre d'alumnes a 1r de PO és força superior al nombre d'alumnat de 4t d'ESO (i en aquest cas, possiblement també a causa d'incorporacions tardanes que van directament a la postobligatòria). En tot cas, després d'aquestes promocions l'alumnat de 1r de PO és inferior a l'alumnat de 4t d'ESO. Dins dels estudis de batxillerat i de CFGM observem que a primer curs el nombre d'alumnes és superior al de 2n.

Pel que fa a la continuïtat d'aquest alumnat dins dels estudis postobligatoris, observem que el 68,23 % de l'alumnat que finalitza 1r de batxillerat continua en el sistema educatiu i que la continuïtat en el cas de l'alumnat de 1r de CFGM aquesta és del 44,59% (**taules 5.2.1. i 5.2.6.**). Si ens centrem en el seguiment d'un curs a un altre, observem que el 43,83 % de l'alumnat de 1r de batxillerat passa cap 2n i en el cas dels CFGM aquest percentatge es redueix al 30,49%. Uns percentatges que estan, en el cas de batxillerat molt per sota dels indicadors que tenim per a totes les nacionalitats, i pel que fa a CFGM la continuïtat està només 2 punts per sota (val a dir, en tot cas, que la mitjana referida al conjunt de l'alumnat és extremadament baixa: 32,20%).

La mitjana de repetidors sobre el total d'alumnes avaluats és del 15,40% la més alta de totes les nacionalitats. Com a les altres nacionalitats aquest indicador s'ha de situar dins del ritme i volum de les constants incorporacions al llarg de l'ESO. En aquest sentit cal recordar que l'arribada d'alumnes d'aquesta nacionalitat és de les més vertiginoses entre les estudiades. No obstant, tal i com hem dit, l'indicador de continuïtat entre l'ESO i la PO és relativament alt (ja hem dit que podria haver-hi incorporacions directes als estudis postobligatoris).

A la PO les repeticions mostren aquest panorama: a primer de batxillerat i a mesura que les promocions avancen les repeticions creixen. A 1r de CFGM les repeticions també creixen d'una promoció a l'altra, però sempre amb percentatges inferiors al batxillerat. El percentatge de repeticions a 2n de batxillerat creix de forma molt important a partir el a

primera promoció, arribant al 22% el curs 2004-2005. A CFGM les repeticions mostren la mateixa tendència que al batxillerat, si bé no arriben a percentatges tan alts.

La comparació entre l'alumnat d'aquesta nacionalitat que els cursos 1999-00 cursava 1r d'ESO i el que estudiava 1r de PO demostra que la continuïtat en aquesta nacionalitat és significativa, ja que dels 28 alumnes matriculats a 1r d'ESO, passem a 528 matriculats a 1r de PO. D'aquests, 455 són alumnes identificats com a “continuistes”. Una situació semblant passa amb la comparació de l'alumnat que feia 1r d'ESO el curs 2000-01 tot i que el percentatge decreix (**taula 5.4.1.**).

Comentari per gènere.

A l'ESO la presència d'homes i dones mostra una certa discontinuïtat, ja que a 1r i 2n les dones són el 46 i el 49% respectivament. A partir de 3r aquest panorama canvia, ja que les dones passen a ser el 50% i a 4t el 52%.

Si analitzem la continuïtat en el sistema educatiu a 4t d'ESO (repetint curs o passant als estudis postobligatoris), observem que les dones tenen una alta continuïtat, del 114,79%, mentre que **els homes també mostren una bona continuïtat (del 97,03%), tot i que molt inferior a la de les dones**. En el cas de les dones l'indicador està per sobre de l'obtingut per al total de nacionalitats, en el cas dels homes l'indicador és molt proper al del total. Si comparem el percentatge de nois i de noies que repeteixen 4t d'ESO (**taules 5.1.8 i 5.1.10**) comprovem que el percentatge de repetidors a totes les promocions és més alt entre els nois que entre les noies.

Per això, quan ens fixem en la continuïtat de 4t d'ESO cap a la PO (**taules 5.3.2 i 5.3.3.**), observem que **les dones mostren més continuïtat en la progressió cap el cursos de PO que els homes (l'indicador de continuïtat de les dones està a 12 punts del que recull totes les nacionalitats) i l'indicador dels homes és del 66,56% (una dada que està 20 punts per sota d'aquest mateix indicador)**. Aquesta diferència de gènere, fa que puguem plantejar la hipòtesi de dinàmiques d'incorporació al món laboral diferents entre homes i dones.

Als batxillerat el percentatge de dones continua creixent: així a 1r de batxillerat són el 59% i a 2n són 62% dels estudiants (és a dir, que els homes abandonen els estudis de batxiller per sobre de les dones). En canvi, als CFGM es produeix un increment de dones a 1r (són el 52%), mentre que a 2n el percentatge baixa fins a un 27% (és a dir en relació a la xifra de primer de CFGM perden 25 punts): aquest xifra ens indica que hi ha una deserció de dones en aquest curs i estudis.

Comentari per sectors (públic/privat).

Una lectura de les dades d'ESO al sector públic i al sector privat, ens mostra que en ambdós sectors el creixement d'aquesta nacionalitat es manté pràcticament constant, però amb molta més presència al sector públic que al privat. A PO aquesta tendència es torna a posar de manifest.

Les repeticions són més baixes al sector privat que al públic en el cas de l'ESO. Pel que fa a la PO es manté la tendència amb algunes petites excepcions.

Pel que fa al pas de l'ESO als estudis postobligatoris, cal destacar que es dona una més alta continuïtat en el sector privat (els alumnes de 1r de PO són el 86,70% d'alumnes de 4t d'ESO), que en el sector públic (on el percentatge és del 74,72%).

4.1.5.6. Alumnes de nacionalitat colombiana.

La presència d'alumnat colombià a l'ESO al llarg de les promocions estudiades És creixent. Aquest creixement s'inicia a la promoció 1999-00 i a mesura que ens aproximem a les promocions més recents s'intensifica. Aquest creixement posa de manifest la important incidència que tenen entre aquest alumnat les noves incorporacions al llarg de l'ESO.

El pas de 4t d'ESO a 1r dels estudis postobligatoris és assumit pel 79% de l'alumnat, un indicador que posa de manifest una forta tendència a continuar els

estudis. Refermant aquesta situació observem que tot i les possible dificultats que pot comportar les incorporacions tardanes, la tendència a continuar dins del sistema educatiu per l'alumnat de 4t és del 101,78 (**taules 6.2.1 i 6.2.6**).

Als estudis postobligatoris la tendència al creixement de l'alumnat s'atura. Solament a la primera promoció estudiada el nombre d'alumnes de 4t d'ESO és superat per l'alumnat matriculat a PO. A la promoció 1998-99 el nombre d'alumnes de PO és igual al total d'alumnes de 4t. En les promocions següents el nombre d'alumnes a 1r PO és inferior que a 4t d'ESO. Els estudis de batxillerat són els que més escullen els colombians, tot i que progressivament el percentatge d'alumnes que segueixen a CFGM augmenta. **Entre el 1r i el 2n de batxillerat el nombre d'alumnes decau de forma important** (segons les promocions, els alumnes de 2n de batxillerat són entre el 60 i el 49% de l'alumnat que estava a 1r). **Aquesta situació és més accentuada entre 1r de CFGM i el 2n curs d'aquest nivell educatiu** (**taules 6.3.1 i 6.3.6**).

Les repeticions entre l'alumnat colombià d'ESO creixen a mesura que el nombre d'alumnes augmenta. Observem que es donen més repeticions en les darreres promocions (**taula 6.1.2**). Quan es finalitza el primer cicle de secundària, les repeticions comencen a créixer. Però és a partir de l'aplicació de la LOCE quan el percentatge de repetició creix de forma important, arribant al màxim del 23% de repetició. A 4t les repeticions també creixen en comparació als cursos anteriors de la mateixa promoció. La mitjana de repetició sobre el total d'alumnes avaluats és del 12,60%, una dada que situa als estudiants colombians en una franja alta repeticions en relació a la resta de nacionalitats que hem estudiat. Cal tenir en compte que l'indicador de repetició s'ha de llegir dins del significatiu moviment d'incorporacions al llarg de l'ESO.

Als estudis postobligatoris el percentatge de repetidors augmenta. Si observem el que succeeix a primer de batxillerat de les diferents promocions, les repeticions tendeixen a ser superiors que les de 4t d'ESO i arriben fins el 18%. A CFGM les repeticions tendeixen a ser inferiors que a batxillerat. Al 2n de batxillerat i de CFGM, amb excepció de les dades de 2n de batxillerat de la promoció 1997-98, es donen més repeticions que

als primers cursos. Malgrat les repeticions segueixen de 1r de batxillerat cap a 2n el 45,76% dels alumnes (**taula 6.3.1.**).

Si fem un seguiment de l'alumnat de les promocions 1999-00 i de la promoció 2000-01 (**taula 6.4.1.**) observem que la diferència entre el nombre d'alumnes a 1r. d'ESO i a 1r. de PO és molt important, fet que indica una clara tendència a la continuïtat tot i el significatiu ritme de noves incorporacions que es produeixen al llarg de l'ESO.

Comentari per gènere .

Amb l'excepció del 2n curs d'ESO les dones són més nombroses que els homes al llarg d'aquest nivell educatiu. En concret el percentatge de dones a 1r és del 54%, a 3r del 51% i a 4t del 53%.

Als estudis postobligatoris i amb l'excepció de 2n de CFGM, on les dones passen a ser el 19%, les alumnes tenen major presència que els alumnes: el 59% a 1r, de batxillerat, el 53% a 1r de CFGM i 56% a 2n de batxillerat. D'aquestes primeres dades observem la important deserció de dones de 2n de CFGM.

Pel que fa a la continuïtat al sistema educatiu les dones colombianes tenen una continuïtat més important entre el 4t d'ESO i el 1r de PO que els homes, tot i que la diferència no és especialment significativa. A partir de 1r de batxillerat i de CFGM aquesta tendència es trenca i són els homes qui mostren més continuïtat que les dones. Tot i l'esmentada diferenciació podem afirmar que tan els homes com les dones de nacionalitat colombiana, tenen una tendència continuar cap els estudis postobligatoris.

Comentari per sectors (públic/privat).

L'alumnat colombià de l'ESO està escolaritzat en un percentatge molt més important als centres públics que als privats. Però cal esmentar que tan als centres públics com als privats l'alumnat colombià ha anat creixent de forma progressiva en totes les promocions estudiades.

Pel que fa a la PO també observem que l'alumnat està escolaritzat de forma preferent als centres públics. Una qüestió que cal esmentar és que els centres privats no perden com passa amb altres nacionalitats alumnat en el pas de l'ESO a la PO, ja que el nombre d'alumnes de 4t tendeix a créixer o a mantenir-se constant (**taules 6.3.4, 6.3.5, 6.3.7 i 6.3.8.**). És més, tal com s'observa a les taules esmentades, **la continuïtat entre 4t d'ESO i 1r de PO als centres privats és força superior que la que es dona als centres públics.**

Les repeticions a l'ESO al sector privat són, en comparació al sector públic, inferiors. Es dona el cas que al sector privat, en diversos cursos d'algunes promocions, no hi ha alumnes repetidors. Aquesta situació canvia a partir de la promoció 2000-01 i progressivament les repeticions van creixent, però sempre per sota dels percentatges del sector públic. A la PO les repeticions també són més significatives al sector públic amb algunes excepcions.

4.1.5.7. Alumnes de nacionalitat argentina.

Si analitzem la **taula 7.1.1.**, observarem que mostra un augment continuat de la presència d'alumnes de nacionalitat argentina des de 1r d'ESO fins a 1r dels estudis postobligatoris tots els anys (amb l'única excepció de 1r dels estudis postobligatoris el curs 2004-2005, on s'observa un decreixement atribuïble a l'importantíssim increment d'alumnes repetidors a 4t d'ESO el curs anterior, fruit de l'aplicació de la LOCE). Aquest augment continuat està clarament provocat per les incorporacions tardanes d'aquests alumnes (és una de les comunitats que presenta un creixement més clar al llarg d'aquests anys: la promoció 99-00 comença amb 43 alumnes a 1r d'ESO i a 4t d'ESO ja són 208, i el curs següent passen de 43 a 299 també entre 1r i 4t d'ESO. Es tracta, doncs, d'una nacionalitat amb una presència reduïda (en comparació al conjunt de nacionalitats que hem estudiat) però que tendeix a créixer ràpidament.

Aquest increment sostingut tots els cursos es trenca en passar del 1r a 2n curs dels estudis postobligatoris on el nombre d'alumnes argentins disminueix. Cal destacar la

disminució de la seva presència als CFGM on la seva presència queda reduïda a menys de la meitat dels alumnes que hi havia a primer.

Cal remarcar la major tendència d'aquests alumnes a cursar estudis de batxillerat enlloc dels de CFGM (gairebé cada any els alumnes que opten pel batxillerat quadrupliquen els que opten pels CFGM, mentre que per al total de nacionalitats els que opten pel batxillerat no arriben al doble dels que opten pels cicles). De fet, els alumnes de nacionalitat argentina mostren una tendència a continuar els estudis optant pel batxillerat molt superior a la mostrada pel conjunt dels alumnes, mentre que l'opció pels CFGM està per sota de la mostrada pel conjunt de l'alumnat.

Al llarg de l'ESO els percentatges d'alumnes repetidors són més elevats gairebé en tots els cursos i tots els anys que la mitjana d'alumnes (entre els alumnes argentins el percentatge d'alumnes repetidors a l'ESO sobre el total d'alumnes avaluats és d'un 9,96%, mentre que per al total de nacionalitats és d'un 5,85%). Aquesta tendència arriba a un màxim de 22% d'alumnes repetidors a 3r d'ESO i d'un 21,1% a 4t d'ESO el curs 2004-2005, arran de l'aplicació de la LOCE. Quan passem a la postobligatòria, en canvi, aquesta tendència canvia de manera clara.

S'observa que els **alumnes de nacionalitat argentina tenen una tendència a fer el pas cap els estudis postobligatoris més elevada que la mitjana i, i una tendència a continuar els estudis després del 1r curs de Batxillerat o de CFGM que també està entre les més altes.** (Taules 7.2.1. i 7.2.6.). Així mateix, els alumnes de nacionalitat argentina estan entre els que tenen més tendència a no abandonar els estudis a 4t d'ESO (ja sigui repetint el curs ja sigui fent el salt a la PO).

Si en fixem en els que **opten pel batxillerat, els argentins són els que tendeixen d'una manera més clara a aquesta opció,** seguits de romanesos i espanyols. I els que tendeixen a continuar aquests estudis un cop finalitzen 1r de batxillerat (en aquest cas després de romanesos i espanyols).

En canvi es compta entre les nacionalitats que menys opten pels CFGM (després de xinesos, gambians i dominicans) (**taula 7.3.1.**). Tot i així, són els alumnes que tenen més tendència a continuar de 1r a 2n de CFGM

De la comparació del nombre d'alumnes argentins presents a 1r d'ESO i a 1r dels estudis postobligatoris dins d'una mateixa promoció, es desprèn que molts dels alumnes de nacionalitat argentina que opten per realitzar els estudis postobligatoris (i, com ja hem dit, fonamentalment el batxillerat), són alumnes d'incorporació tardana (veure taula **7.4.1.**). Ara bé, com ja hem assenyalat en altres ocasions, les dades sobre la presència dels alumnes al 1r curs de PO, cal analitzar-les tenint present que presenten com a alumnes no repetidors (i identificats per nosaltres com a “continuistes”) a alumnes que poden tenir molt diverses procedències.

Comentari per gènere.

La proporció entre homes i dones de nacionalitat argentina al llarg de l'ESO és equilibrada i es manté estable. En passar als estudis postobligatoris s'observa:

1. Una major presència de dones en el batxillerat (tot i això similar a la de la mitjana de totes les nacionalitats).
2. Una molt més gran presència d'homes en l'opció pels CFGM (aquest cop sí, clarament per damunt de la mitjana: al voltant d'un 65% d'homes a 1r i d'un 95% a 2n).
3. Són molt poques les dones que passen de 1r a 2n de CFGM.

De les taules on es compara la presència a 1r d'ESO i a 1r de PO, es desprèn que una part molt important de l'alumnat de nacionalitat argentina que s'ha incorporat al nostre sistema educatiu al llarg de l'ESO tendeix a fer els estudis postobligatoris, tant en el cas dels homes com en el de les dones.

En general les noies tendeixen a repetir menys que els nois (**taules 7.1.8., 7.1.10.**), tot i aquesta tendència no és estable (i cal tenir en compte que ens estem referint a un volum reduït d'alumnes). No hi ha diferències significatives en la continuïtat en el sistema educatiu d'homes i dones.

Comentari per sectors (públic/privat).

La presència de l'alumnat de nacionalitat argentina és quatre o cinc vegades superior al sector públic que al privat al llarg de l'ESO i encara més accentuat al batxillerat i als CFGM. El nombre de repetidors sol ser inferior en el sector privat que en el públic.

4.1.5.8. Alumnes de nacionalitat xinesa.

S'observa una tendència al creixement dels alumnes de nacionalitat xinesa, si bé aquest creixement no és tan ràpid com en altres comunitats (l'argentina, per exemple, o la romanesa). Aquesta situació, doncs, no ens permet identificar abandonaments al llarg de l'ESO, si aquests es produeixen. Aquest creixement es trenca clarament al pas de 4t d'ESO a la postobligatòria i entre el 1r i el 2n curs d'aquesta. Per tant, es tracta d'una altra de les comunitats en les que s'observen d'una banda incorporacions progressives d'alumnes al llarg de l'ESO, i d'una altra una tendència força clara a abandonar els estudis un cop finalitzada l'etapa obligatòria (**taula 8.1.1**).

Si prenem com a referència la taula on s'assenyala la continuïtat en el sistema educatiu (repetint o promocionant de curs) (**taules 8.2.1 i 8.2.6**), observem com en finalitzar 4t d'ESO els alumnes de nacionalitat xinesa es compten entre els que menys tendència a la continuïtat tenen (amb un 65,71%, després dels gambians –amb un 44,83%–, marroquins -54,18%– i dominicans -60,86%–) i, tal com indica la **taula 8.3.1 i 8.3.6**, són també dels que menys tendeixen a realitzar estudis postobligatoris (amb un 34,95%, menys que marroquins i dominicans i només després dels alumnes de nacionalitat gambiana).

Si observem el nombre d'alumnes de nacionalitat xinesa que s'incorpora als estudis postobligatoris i el contrastem amb els alumnes de la seva promoció que van iniciar l'ESO a 1r (**taula 8.4.1**), constatem que aquesta tendència a l'abandonament dels estudis no es dona només entre l'alumnat incorporat tardanament a l'ESO, sinó també entre aquells alumnes que el van iniciar des de 1r (els alumnes de la promoció 99-00 que van arribar a 1r de PO eren només el 50% dels que van començar 1r d'ESO, entre els de la

promoció 00-01 eren el 66,66%). **Es tracta, doncs, d'un dels col·lectius nacionals que menys tendència té a la continuïtat cap als estudis postobligatoris.**

Pel que fa a l'opció entre batxillerat i CFGM, observem que els alumnes de nacionalitat xinesa són els que mostren una tendència més marcada cap al batxillerat (el 86,16% dels alumnes de 1r de PO fan batxillerat, enfront del 13,84% que fan CFGM). **Un cop dins el batxillerat, però, la seva continuïtat de 1r a 2n de batxillerat està força per sota de la mitjana** (53,15% dels xinesos, per un 73,01% del conjunt de l'alumnat).

Pel que fa als CFGM, **els alumnes de nacionalitat xinesa són, de lluny, els alumnes que menys tendència tenen fer els Cicles: només els fan un 4,84% dels alumnes matriculats a 4t d'ESO**, i un cop començats la seva continuïtat està també entre les més baixes (a segon hi accedeix només un 16,67% dels que van fer 1r), si bé l'estadística pot resultar enganyosa quan treballem amb un contingent tan escàs de persones (estem parlant de 3 alumnes xinesos matriculat als CFGM el curs 2001-2002, i de 2, 7 i 13 els cursos següents).

Pel que fa al nombre de repetidors, cal destacar que **el percentatge d'alumnes repetidors és molt elevat al llarg de tots els cursos d'ESO, situant-se força per damunt de la mitjana (és d'un 14,47%, el segon més alt darrera del dels alumnes equatorians, una comunitat on predominen clarament les incorporacions tardanes a l'ESO, i, en tot cas, un percentatge molt allunyat del 5'85 del conjunt de l'alumnat).**

Comentari per gènere.

Si fem l'anàlisi de gènere, observem com entre els alumnes de nacionalitat xinesa, la relació entre homes i dones es manté estable al llarg de l'ESO, essent una mica superior el nombre d'homes que el de dones en aquests cursos. En passar als estudis postobligatoris, en canvi, el percentatge de dones esdevé superior al d'homes, excepte als segons cursos dels CFGM, on no hi ha cap dona:

Canvis tant radicals com aquest, evidentment es poden atribuir a l'escàs nombre d'alumnes de nacionalitat xinesa que fan aquests estudis (de les tres promocions en que tenim dades de 2n de CFGM, hi comptem només 2 alumnes xinesos). D'acord amb el fet que el nombre de dones és superior al d'homes a 1r de batxillerat i de CFGM, cal remarcar que, tal com indiquen les **taules 8.3.9 i 8.3.10, les dones fan el pas de 4t d'ESO a batxillerat i de 4t d'ESO a CFGM en una proporció força superior a la dels homes** (34,05% de les que fan 4t d'ESO passen al Batxillerat, per un 26,01% dels homes; i un 6,03% fan CFGM, enfront d'un escàs 3,59% dels homes). **Tan homes com dones de nacionalitat xinesa, són els que menys tendència tenen a fer els CFGM.**

Comentari per sectors (públic/privat).

La presència d'aquests alumnes es concentra sobretot en el sector públic. Si es contrasten les taules de repetidors del sector públic i del privat, sobta observar fins a quin punt el percentatge de repeticions és més elevat **al primer sector (repeteix un 16,65% dels alumnes de nacionalitat xinesa evaluats a l'ESO), que en el segon (on només repeteix el 5,58%;** mentre que per al conjunt de l'alumnat de l'ESO, de totes les nacionalitats, al sector públic repeteix un 7,35% dels alumnes avaluats, i al privat un 3,94%).

Aquesta diferència tan gran ens fa pensar que les diferències entre els alumnes que assisteixen un o altre sector van més enllà de l'opció que han fet, i fan pensar que es tracta de dos grups amb característiques socioculturals ben diferenciades: és possible plantejar com a hipòtesi que entre els alumnes de nacionalitat xinesa hi pot haver un col·lectiu reduït que viu una situació socialment benestant i proper a les exigències de l'escola, enfront d'un altre sector d'extracció social més baixa i que és més present a l'escola pública.

Als estudis postobligatoris el percentatge d'alumnes repetidors és molt reduït tant al sector públic privat, però l'escàs nombre d'alumnes present en cadascun d'aquests sectors no permet avançar gaire més en l'anàlisi.

Pel que fa al pas de l'ESO als estudis postobligatoris, cal destacar que es dona una més alta continuïtat en el sector privat (els alumnes de 1r de PO són el 36,99% d'alumnes de 4t d'ESO), que en el sector públic (on el percentatge és del 34,55%).

4.1.5.9. Alumnes de nacionalitat romanesa.

Es tracta d'una de les nacionalitats que més ràpidament ha anat creixent els darrers anys. D'una presència gairebé nul·la, als primers cursos de l'ESO entre el 1997 i el 2001, la seva presència va en augment promoció rere promoció i d'un curs a un altre. Aquest augment sostingut només es trenca en fer el pas del primer curs dels estudis postobligatoris al segon (**taula 9.1.1.**).

La majoria d'anys, en passar de 4t d'ESO a 1r de batxillerat o de CFGM també es produeix un increment d'alumnes. Aquests increments són atribuïbles a les noves incorporacions d'alumnat de nacionalitat romanesa al llarg de la secundària. De fet **es tracta de la comunitat que mostra un índex de continuïtat més alt en passar de l'ESO als estudis postobligatoris** (94,26, segons la **taula 9.3.1.**).

Si comparem, dins d'una mateixa promoció, el nombre d'alumnes matriculats a 1r d'ESO amb els de 1r de PO, constatarem que tot sembla indicar que **un nombre considerable d'alumnes de nacionalitat romanesa incorporats a l'ESO tardanament, obtenen el graduat en aquests estudis i opten per seguir estudiant** (com s'observa a la **taula 9.4.1.**, el nombre d'alumnes pretesament incorporats des de 4t d'ESO a 1r de batxillerat o de CFGM és el 1.516% i el 2.700% dels que feien 1r d'ESO el 1999-2000 i el 2000-2001, respectivament!).

Cal destacar la preferència, molt marcada, entre l'alumnat d'aquesta nacionalitat, pels estudis de batxillerat enfront els de CFGM: **són la segona nacionalitat que més opta pels estudis de batxillerat, només una mica per sota dels alumnes de nacionalitat argentina** (hi opten prop d'un 70% dels alumnes romanesos de 4t d'ESO, enfront del 25% que opten pels CFGM, aproximadament). De fet, **són la nacionalitat que mostra**

més continuïtat en el sistema educatiu (repetint o promocionant de curs) tant a 4t d'ESO com en acabar 1r de batxillerat. Als CFGM la seva continuïtat està una mica per sota de la mitjana i és menor el nombre d'alumnes que passen de 1r a 2n (tot i això es situen entre els alumnes que més tendència tenen a la continuïtat també en aquests estudis).

Fent una valoració **del percentatge de repetidors entre els alumnes d'aquesta nacionalitat (taula 9.1.2.), cal dir que al llarg de l'ESO aquest percentatge és el més baix de tots els alumnes de nacionalitat estrangera que hem estudiat (és d'un 9,53%), fet que crida l'atenció, tractant-se com es tracta d'una comunitat amb una presència molt important d'alumnes que s'incorporen tardanament a l'ESO.**

Comentari gènere.

Pel que fa a la presència d'homes i dones de nacionalitat romanesa als diferents cursos, observem que al llarg de l'ESO es produeixen canvis més o menys bruscos, atribuïbles al fet que tractant-se d'una població relativament reduïda, cada nova incorporació té un efecte important en el percentatge final. Aquestes oscil·lacions al llarg de l'ESO no es produeixen al batxillerat, on s'observa clarament una més gran presència de les dones en aquesta opció, mentre que als CFGM, a 1r es manté la proporció homes/dones de 4t d'ESO i a 2n el percentatge d'homes s'incrementa d'una manera molt important (83% de l'alumnat romanès).

Pel que fa al nombre de repeticions, no hi ha una tendència clara. En tot cas s'observa un menor percentatge de dones repetidores al llarg de l'ESO (ja hem comentat, però, que tractant-se d'una comunitat amb una presència tan escassa en alguns cursos, cal tenir cura a l'hora de donar rellevància estadística a aquests resultats).

Si analitzem les opcions que fan els alumnes després de 4t d'ESO, observarem que la continuïtat dels nois (en el sistema educatiu i promocionant a la PO) és força més baixa que la de les noies. Tot i això, tant nois com noies es compten entre les comunitats que més continuen en el sistema educatiu: la que més en el cas de les noies; la tercera en el

cas dels homes. **L'opció pel batxillerat és molt clara tant entre homes com entre dones, si bé entre les dones és especialment marcada:** a 1r de PO, el 78,40% de les alumnes fan batxillerat, enfront del 21,60% que fan CFGM; en el cas dels homes els percentatges són d'un 69,70% i d'un 30,30%, respectivament.

Si comparem els 1rs cursos d'ESO i de PO de les diferents promocions observem que tant els alumnes com les alumnes de nacionalitat romanesa incorporats tardanament a l'ESO tenen tendència a continuar als estudis postobligatoris (taula 9.4.1., 9.4.2. i 9.4.3.).

Comentari per sectors (públic/privat).

La presència d'aquests alumnes es concentra en el sector públic, tant a l'ESO com al batxillerat i als CFGM. Els pocs alumnes presents al sector privat, fan que la comparació del percentatge de repetidors en un i altre sector sigui poc significatiu.

4.1.5.10. Alumnes de nacionalitat dominicana.

Es tracta d'una nacionalitat amb una escassa presència en el nostre sistema educatiu, tant a nivell d'ESO com dels estudis postobligatoris. Una presència numèricament escassa que tendeix a créixer amb una certa rapidesa (tot i que menys ràpidament que nacionalitats com l'argentina o la romanesa). El creixement és atribuïble a les noves incorporacions d'alumnat d'aquesta nacionalitat als diferents cursos d'ESO: el nombre d'alumnes creix en tots els cursos d'ESO de totes les promocions que hem seguit.

Aquest creixement sostingut al llarg de l'ESO es trenca clarament en passar als estudis postobligatoris: de 4t d'ESO a 1r de batxillerat i CFGM hi ha un marcat decreixement de l'alumnat de nacionalitat dominicana, un decreixement que es manté en passar de 1r a 2n de batxillerat o CFGM. **Els alumnes de nacionalitat dominicana, juntament amb els de nacionalitat marroquina, gambiana i xinesa, són els que mostren un decreixement més marcat en passar de 4t d'ESO al 1r curs dels estudis postobligatoris (taules 10.3.1 i 10.3.6.).**

Les opcions dins dels estudis postobligatoris: hi ha una major tendència a cursar el batxillerat que no pas CFGM, si bé la preferència pel batxillerat és menys marcada que la que es dona entre el conjunt de l'alumnat (aproximadament el 20% dels alumnes de 4t d'ESO opten pel batxillerat, mentre que els que opten pels CFGM són un 16'25%).

El percentatge de repetidors al llarg de l'ESO (12,44%) és força més alt que el que es registra per al conjunt de l'alumnat (5,85%). Aquest alt percentatge de repetidors arriba al seu màxim a 3r i 4t d'ESO el curs 2004-2005, amb un 27,1% i un 37,4% de repetidors respectivament). Al batxillerat i als CFGM, en canvi, la situació és més variable tant entre han fet una opció com entre els que han fet l'altra.

S'observa (taules 10.2.1. i 10.2.6.) que els alumnes de nacionalitat dominicana es compten entre els menys tendència tenen a fer el pas cap els estudis postobligatoris (ells juntament amb gambians, marroquins i equatorians). La seva tendència a continuar els estudis de batxillerat (repetint o promocionant de curs) un cop els han iniciat és alta, en canvi la tendència a continuar els CFGM està entre les més baixes (darrera els alumnes de nacionalitat gambiana).

De fet segons les dades de la taula 10.1.1., s'observa com la presència dels alumnes de nacionalitat dominicana creix lleugerament al llarg de l'ESO i decreix clarament als estudis postobligatoris. I segons es desprèn de les dades de la taula 10.4.1., aquest decreixement és prou important com per indicar-nos que **molts alumnes que han realitzat tota l'ESO al nostre país** (no parlem doncs d'alumnes incorporats al llarg de l'ESO), **opten per abandonar els estudis un cop finalitzada l'ESO.** Com en altres casos, si hi ha abandonaments al llarg de l'ESO no ho podem saber atès que, si hi són, aquests queden encoberts per les noves incorporacions que es produeixen al llarg d'aquesta etapa.

Comentari per gènere.

L'alumnat de nacionalitat dominicana és el més feminitzat de tots els que hem estudiat: en tots els cursos és el que mostra una relació homes/dones més baixa (**gràfic 10.5**). Aquesta relació decreix encara més a la postobligatòria. Caldria saber en quina mesura aquesta presència tan baixa d'homes té alguna base sociològica que desconeixem, o bé està generada (si més no en part) per la distorsió estadística que suposa el fet que treballem amb una comunitat relativament reduïda de persones.

En general, al llarg de l'ESO els nois tendeixen a repetir més que les noies (arribant aquests a un màxim del 50,6% de repetidors a 4t d'ESO el fatídic 2004-2005). Als estudis postobligatoris aquesta tendència esdevé més variable (i el nombre d'alumnes esdevé tan reduït que cal qüestionar-se la validesa dels percentatges que se n'extreuen).

Les noies opten molt més que els nois per continuar als estudis postobligatoris (gairebé el doble: un 46,48% de mitjana, enfront un 24,28% dels nois), tot i que les noies de nacionalitat dominicana són les quartes que menys tendeixen a fer el pas 4t d'ESO a 1r de batxillerat o de CFGM (gambianes, xineses i marroquines són, per aquest ordre les que menys hi tendeixen), però és que **els nois amb nacionalitat dominicana són els segons que menys hi tendeixen** (només superats pels gambians) (**taula 10.3.3.**).

De fet entre les noies s'observa (**taula 10.4.3.**) que un any les incorporacions al batxillerat i als CFGM van ser significativament superiors al nombre de noies de la seva promoció que van iniciar els estudis secundaria a 1r d'ESO (un 118,42%), i un altre el any el percentatge va ser d'un 81,13%, per tant tot sembla indicar que **en el cas de les noies, fins i tot un bon nombre de les que s'han incorporat tardanament a l'ESO, opten per continuar els estudis. Això no és així en absolut per al cas dels nois, que s'incorporen als estudis postobligatoris en un nombre clarament inferior al que els pertocaria** tenint en compte els alumnes de la seva promoció que van iniciar els estudis a 1r d'ESO (a 1r de PO són un 40,48 % i 27,45 %).

Tant en homes com en dones, les opcions entre el batxillerat i els CFGM estan bastant equilibrades, tendint en tots dos casos una mica més pel batxillerat.

Comentari per sectors (públic/privat).

La presència de l'alumnat de nacionalitat dominicana és sis vegades superior al sector públic que al privat al llarg de l'ESO i només una mica menor a la postobligatòria.

El nombre de repetidors és clarament superior al sector públic que al privat al llarg de l'ESO (tots els cursos, tots els anys). **S'observa una major tendència a fer el pas cap a la postobligatòria en el sector privat que en el públic**, i quan es fa aquest pas en el sector privat es dona una preferència pels CFGM.

4.1.5.11. Alumnes de nacionalitat peruana.

Com en altres comunitats, s'observa l'increment continuat i important dels alumnes de nacionalitat peruana al llarg de l'ESO, un increment que es manté en observar el pas a la postobligatòria (excepte en la primera promoció analitzada, on s'observa un lleuger decreixement, en la resta de promocions on es pot observar el pas de 4t d'ESO als 1s cursos postobligatoris, es produeix un increment d'alumnes). Evidentment aquest increment és atribuïble a les incorporacions d'alumnes de nacionalitat peruana al llarg de l'ESO. **És una de les nacionalitats que mostra una tendència a la continuïtat als estudis postobligatoris per damunt de la mitjana (només per sota dels alumnes de nacionalitat romana i espanyola). És al pas de 1r a 2n de batxillerat o de CFGM, que es trenca clarament aquesta tendència (especialment als CFGM, on els alumnes de 2n només són un 33,54% dels alumnes de 1r).**

Els alumnes de nacionalitat peruana tendeixen a optar pel batxillerat (58,06%) més que pels CFGM (34,24%), tot i que aquesta tendència és menys accentuada que entre el total d'alumnes.

Al llarg de l'ESO els percentatges d'alumnes repetidors són més elevats en la majoria de cursos i anys que la mitjana d'alumnes (la mitjana a l'ESO és d'un 11,98% d'alumnes

repetidors sobre el total d'alumnes avaluats). Com ja hem dit en parlar d'alumnes d'altres nacionalitats, l'elevat nombre d'alumnes nouvinguts al llarg de l'ESO és un factor que influeix en el percentatge d'alumnes repetidors. En passar a la postobligatòria aquesta tendència es manté, tot i que d'una manera menys marcada.

És una de les comunitats que mostra més tendència a mantenir-se en el sistema educatiu (promocionant de curs o bé repetint-ne), una tendència que només es trenca a partir de 1r de batxilleria o CFGM (**taules 11.2.1 i 11.2.6**).

El nombre d'alumnes de nacionalitat peruana que opten a 1r de PO és clarament superior al nombre d'alumnes de la seva promoció que van començar l'ESO a 1r (**taula 11.4.1**). Tot indica, doncs, que **un nombre molt significatiu d'alumnes de nacionalitat peruana incorporats tardanament a l'ESO, opten per continuar els estudis un cop finalitzada l'etapa obligatòria**.

Comentari per gènere.

La relació entre homes i dones al llarg de l'ESO es manté equilibrada i estable (els homes són el 49% de l'alumnat peruà, enfront del 51% de les dones). A la postobligatòria decreix una mica (47%) la presència masculina, que es recupera per superar clarament el nombre de dones a 2n de CFGM (on el 60% dels peruans són homes).

Pel que fa al pas de 4t d'ESO als estudis postobligatoris (**taula 11.3.2. i 11.3.3.**), s'observa una més gran continuïtat entre les dones que entre els homes (les primeres hi tendeixen més que la mitjana dels alumnes, els segons estan una mica per sota) i una més gran tendència de les primeres cap als estudis de batxillerat (tot i que la seva tendència pels CFGM és superior a la de la mitjana dels alumnes). Entre 1r i 2n de CFGM el nombre de dones de nacionalitat peruana decau considerablement (les noies presents a 2n són només el 25% de les de primer, aproximadament), tot i això, **el percentatge de dones que continuen al sistema educatiu als CFGM (repetint curs, si cal) és el més alt de totes les nacionalitats analitzades entre les dones i a aquest nivell (és d'un 41,46%)**.

De les taules on es compara la presència a 1r d'ESO i a 1r de PO (**taules 11.4.2 i 11.4.3**), es desprèn que una part molt important de l'alumnat de nacionalitat peruana que s'ha incorporat al nostre sistema educatiu al llarg de l'ESO tendeix a fer els estudis postobligatoris, tant en el cas dels homes com en el de les dones. Aquesta tendència a la realització dels estudis postobligatoris és molt marcada (en la promoció 99-00, els nois que realitzen 1rPO són un 126% dels que van fer 1r d'ESO i en la promoció 00-01 són un 297,37%; en el cas de les noies els percentatges són encara una mica més elevats: 182,98% i 331,11%, respectivament).

En general al llarg de l'ESO les noies tendeixen a repetir menys que els nois, tot i aquesta tendència no és estable ni gaire marcada.

Comentari per sectors (públic/privat).

A l'ESO els alumnes de nacionalitat peruana presents al sector públic són el 71%, enfront del 28% que assisteixen al sector privat. Als CFGM aquesta major presència al sector públic decau considerablement (tot i seguir essent més gran que en el sector privat). El percentatge de repetidors és similar a tots dos sectors al llarg de l'ESO.

Pel que fa al pas de l'ESO als estudis postobligatoris, cal destacar que es dona una més alta continuïtat en el sector privat (els alumnes de 1r de PO són el 96,2% d'alumnes de 4t d'ESO), que en el sector públic (on el percentatge és del 91,05%).

4.1.5.12. Taules resum de l'anàlisi per nacionalitats.

Taula 26.1: Resum de l'anàlisi de les dades per nacionalitats.

	Noves incorporacions	Presència a l' ESO i a la PO	Repetidors a l'ESO sobre avaluats	Repetidors a la PO	Pas de 4t d'ESO a la PO
Totes les nacionalitats	Un elevat nombre d'incorporacions al llarg de l'ESO.	A l'ESO a totes les promocions augment d'alumnes. A la PO davallada en relació al creixement a l'ESO.	En aquest cas l'índex és del 5,85. Més repetidors a 2n i 4t d'ESO i també a partir de l'aplicació de la LOCE.	Més alt que a l'ESO i en general més alt a 1r curs que a 2n. Els canvis dins de la CFGM encobreixen repeticions.	Molt alta (91,90% dels alumnes de 4t), si bé aquesta dada cal interpretar-la clarament a la baixa.
Espanyola	Molt escasses.	Presència variable a l'ESO amb caiguda a 4t. Més presència a 1r. de PO que a 4t d'ESO.	L'índex de repetició és de 5,54% que és el més baix de totes les nacionalitats estudiades. Més repeticions a partir de la LOCE.	Repeticions més altes que a l'ESO.	Molt alta (93,37% dels alumnes de 4t), si bé aquesta dada cal interpretar-la clarament a la baixa.
Marroquina	Augment constant a totes les promocions, però també població escolaritzada a Catalunya ja fa anys.	És una de les nacionalitats amb més escolars a l'ESO i molts pocs a PO. Major presència a CFGM que a batxillerat	L'índex de repetició és de 9,93%. No és un dels més alts. Cal tenir en compte que és una nacionalitat que té noves incorporacions i alhora alumnat ja assentat a Catalunya.	Les repeticions són importants a batxillerat i a CFGM.	Molt baixa (37,56% dels alumnes de 4t), sobretot tenint en compte que bona part d'aquesta població no s'ha incorporat tardanament a l'ESO.
Gambiana	És una de les nacionalitats amb menys noves incorporacions, però alhora és una comunitat assentada ja fa anys a Catalunya.	Pocs alumnes a l'ESO i important davallada a la PO. Més presència a CFGM que a batxillerat.	L'índex de repetició és del 11,28% Les poques incorporacions fan que no sigui una de les nacionalitats amb índex més alt.	Baixa taxa de repetició, però cal situar-la sobre un nombre molt reduït d'alumnes	La més baixa (26,44% dels alumnes de 4t), encara més si tenim en compte que el temps d'assentament d'aquesta població a Catalunya és relativament llarg.
Equatoriana	Al llarg de l'ESO i a totes les promocions creixement constant i important de noves incorporacions.	Més presència a l'ESO que a la PO.	L'índex de repetició és de 15,40 % que és el més alt. Cal tenir en compte l'alt volum de noves incorporacions.	A mesura que les promocions avancen creixen les repeticions	El 76,12% dels alumnes de 4t d'ESO fan aquest pas.

	Noves incorporacions	Presència a l' ESO i a la PO	Repetidors a l'ESO sobre avaluats	Repetidors a la PO	Pas de 4t d'ESO a la PO
Colombiana	Creixement al llarg de l'ESO que s'accentua a les promocions més recents.	Presència a l'ESO i a la PO però en aquest darrer cas és inferior.	L'índex de repetició és de 12,60% un indicador que està a la franja mitja.	Les repeticions augmenten a la PO.	Alta continuïtat (un 79,12% dels alumnes de 4t d'ESO).
Argentina	Augment continuat però no massificat.	Creixement sostingut des de 1r d'ESO. Menor presència a partir de 1r de la PO.	L'índex de repetició és de 9,96% un indicador que és baix tot i les constants repeticions al llarg de l'ESO.	Malgrat les repeticions tendència a seguir en el 2n curs de PO.	Molt alta continuïtat (un 91,17% dels alumnes de 4t d'ESO).
Xinesa	Tendència al creixement però de forma més lenta que en altres nacionalitats.	El creixement és més clar a l'ESO. A la PO aquesta tendència s'atura, però són el que mostren una major tendència cursar batxillerat.	L'índex de repetició és 14,47% un dels més alts al llarg de l'ESO i molt per damunt de la mitjana.	No mostren una tendència a la repetició als estudis de batxillerat que són els estudis on tenen més presència.	Són la 2a comunitat que menys tendència té a fer el pas cap als estudis postobligatoris.
Romanesa	És una de les nacionalitats que més ràpidament ha anat creixent en els darrers anys. Creixement sostingut en totes les promocions.	Important presència a l'ESO i als estudis postobligatoris. Preferència molt marcada pel batxillerat.	L'índex en aquest cas és del 9,53. Un indicador molt baix si tenim en compte l'important ritme de noves d'incorporacions.	Baixa repetició i tendència a mantenir-se al llarg del batxillerat.	És la comunitat que té un índex de continuïtat més alt (només per sota dels alumnes espanyols).
Dominicana	Escassa presència però amb tendència al creixement.	A l'ESO es dona un creixement sostingut que es trenca al passar a la PO. Més tendència a cursar batxillerat que CFGM	L'índex de repetició és del 12,44%. Cal tenir en compte que en aquest cas les incorporacions no són un element corrector.	Es dona una situació variable, que tendeix a incidir més al CFGM.	Clar de decreixement del nombre d'alumnes en passar a 1r de PO (només el 36,32% dels alumnes de 4t).
Peruana	Increment continuat i important al llarg de l'ESO.	El creixement és dona sobretot a l'ESO però tenen una significativa presència a la PO.	Mostren un índex de repetició de 11,98% que es situa en el terme mig en relació a les altres nacionalitats	És una de les nacionalitats amb major presència a la PO. Són més presents a batxillerat que a CFGM	Mostra un a tendència a la continuïtat per damunt de la mitjana (només per sota de romanesos i espanyols).

Taula 26.2: Resum de l'anàlisi de les dades per nacionalitats.

	Comparació 1r ESO 1r PO	Preferència batxillerat /CFGM	Pas de 1r a 2n de PO	Comentari gènere	Comentari públic / privat
Totes les nacionalitats	Presència superior a 1r PO, si bé aquesta dada cal interpretar-la clarament a la baixa.	Preferència pel batxillerat (66,03% dels alumnes de 1r de PO).	Hi ha abandonaments al batxillerat (13,74%) i molts més als CFGM (56,12%).	Més continuïtat de les dones en passar a la PO i en passar a 2n de batxillerat, però molt inferior als CFGM (un 15% de les que feien 1r).	La presència al sector públic és superior que al privat. Possibles canvis del sector públic al privat en passar a la PO.
Espanyola	Presència només una mica superior a 1r PO, si bé aquesta dada cal interpretar-la clarament a la baixa.	Preferència pel batxillerat (66,18% dels alumnes de 1r de PO).	Hi ha abandonaments al batxillerat (13,33%) i molts més als CFGM (56,04%).	Proporció equilibrada entre homes i dones a l'ESO. Més continuïtat de les dones en passar a la PO i en passar a 2n de batxillerat, però molt inferior als CFGM (un 15% de les que feien 1r).	No s'observa cap traspàs important d'alumnes de nacionalitat espanyola al llarg de l'ESO del sector públic al privat. A la PO creixement d'alumnat al públic que estava escolaritzat al privat.
Marroquina	La davallada important del nombre d'alumnes a 1r PO indica una poca tendència d'aquest alumnat a fer estudis postobligatoris.	És una de les dues nacionalitats que mostra una més gran preferència pels CFGM (61,90% dels alumnes de 1r de PO) enfront del batxillerat.	Tan a 2n CFGM com a 2n de batxillerat el nombre d'alumnes es redueix d'una manera molt clara.	En general proporció d'homes i dones a l'ESO. A la PO més dones que homes. Més continuïtat de les dones en passar a la PO. Els homes tenen el percentatge més baix de totes les nacionalitats (10,90%). Clara deserció de les dones a 2n CFGM.	Tan a l'ESO com a la PO altíssima escolarització al sector públic.
Gambiana	Davallada molt important del nombre d'alumnes a 1r PO. Indica una poca tendència d'aquest alumnat a fer estudis postobligatoris.	És una de les dues nacionalitats que mostra una més gran preferència pels CFGM (52,17% dels alumnes de 1r de PO) enfront del batxillerat.	Davallada molt important tant a batxillerat com a PO. En alguns cursos desapareixen.	Decreixement del percentatge de dones al llarg de l'ESO. Pas a la PO: més continuïtat en dones que en homes, però tot i això és molt baixa. Els homes d'aquesta nacionalitat són els que menys tendeixen a fer el pas cap a la PO.	Molt alt percentatge d'escolarització al sector públic.
Equatoriana	Gran augment d'alumnes. Des d'aquest punt de vista la continuïtat és alta i afecta a	Preferència pel batxillerat (47,81% dels alumnes de 1r de PO).	Només el 43,83% dels alumnes de 1r de batxillerat passa a 2n. A CFGM el percentatge es redueix	Més dones que homes a primer cicle d'ESO i més proporció a segon. La continuïtat de 4t d'ESO a 1r de PO és	Més presència al sector públic. En passar de l'ESO a la PO, la continuïtat és més alta en el sector

	alumnat incorporat a l'ESO tardanament.		al 30,49%, un dels més baixos.	més gran entre les dones. Clara deserció de les dones a 2n de CFGM.	privat.
--	---	--	--------------------------------	---	---------

	Comparació 1r ESO 1r PO	Preferència batxillerat /CFGM	Pas de 1r a 2n de PO	Comentari gènere	Comentari públic / privat
Colombiana	Gran augment d'alumnes. Des d'aquest punt de vista la continuïtat és alta i afecta a alumnat incorporat a l'ESO tardanament.	Preferència pel batxillerat (51,31% dels alumnes de 1r de PO).	Hi ha abandonaments. Molt especialment als CFGM (63,47% dels alumnes de primer ni repeteixen, ni passen al curs següent)	En general més dones que homes a l'ESO. La continuïtat de 4t d'ESO a 1r de PO és més gran entre les dones. Clara deserció de les dones a 2n de CFGM.	Més alumnat al sector públic que al privat, però creix als dos sectors. En passar de l'ESO a la PO, la continuïtat és més alta en el sector privat.
Argentina	Gran augment d'alumnes. Des d'aquest punt de vista la continuïtat és alta i afecta a alumnat incorporat a l'ESO tardanament.	Molt clara preferència pel batxillerat (71,92% dels alumnes de 1r de PO) i l'opció pels CFGM és de les més baixes.	Molt alta continuïtat tant al batxillerat com als CFGM.	Proporció equilibrada d'homes i dones a l'ESO. Més continuïtat de les dones en passar a la PO i en passar a 2n de batxillerat, però clara deserció de les dones a 2n de CFGM.	Molta més presència al sector públic al llarg de l'ESO. Aquest fet s'accentua a la PO.
Xinesa	La tendència a abandonar els estudis es dona tan entre l'alumnat d'incorporació tardana a l'ESO, com entre el que la va començar a 1r.	Són el col·lectiu que mostra una tendència més marcada pel batxillerat (entre els poquíssims alumnes que opten per la PO).	La seva continuïtat està per sota de la mitjana al batxillerat, però molt especialment als CFGM (a 2n només hi accedeix un 4,84% dels alumnes de 1r).	Proporció estable al llarg de l'ESO. Molta més continuïtat i presència de dones a la PO sobretot a 1r de batxillerat i de CFGM. A 2n de CFGM menys dones.	Més concentració al sector públic. A l'ESO la repetició al sector públic és tres vegades superior que al privat i la continuïtat a la PO és clarament inferior.
Romanesa	Gran augment d'alumnes. Des d'aquest punt de vista la continuïtat és molt alta i afecta a molts alumnes incorporats tardanament a l'ESO.	Està entre les nacionalitats que més opten pels estudis de batxillerat.	Tenen una alta tendència a la continuïtat, sobretot al batxillerat, però també als CFGM.	Oscil·lacions en la proporció d'homes i dones a l'ESO. Molta més continuïtat i presència de dones a la PO i particularment a batxillerat. A 2n de CFGM menys dones.	Molta més presència al sector públic que al privat.
Dominicana	El nombre d'alumnes decreix. Molts alumnes que han fet tota l'ESO al nostre país opten per abandonar els estudis.	Preferència pel batxillerat, tot i que molt menys marcada que entre el conjunt de l'alumnat.	Alta continuïtat un cop iniciat el batxillerat, en canvi en els cicles la seva continuïtat és de les més baixes.	Aquest col·lectiu és el més feminitzat de tots els que hem estudiat. A la PO aquesta accentuació és modera. Els homes d'aquesta nacionalitat són els segons que menys tendeixen a fer el pas cap a la PO. A 2n de CFGM menys dones.	La presència al sector públic és sis vegades superior que al privat. A la PO aquesta situació no és tan accentuada. Major tendència a fer el pas cap a la PO en el sector privat que en el públic. Quan es fa aquest pas en el sector privat es dona una preferència pels CFGM.
Peruana	Gran augment d'alumnes. Des d'aquest punt de vista la continuïtat és molt alta i afecta a	Preferència pel batxillerat, tot i que menys accentuada que entre el conjunt de l'alumnat.	Es trenca la tendència a la continuïtat, especialment als CFGM (a 2n els alumnes són el 33,54%	Equilibrada i estable proporció entre homes i dones a l'ESO. Tendència a la PO més alta entre les dones, que a més opten més	Les tres quartes parts de l'alumnat està al sector públic. Major tendència a fer el pas cap a la PO en el sector

	molts alumnes incorporats tardanament a l'ESO.		dels alumnes de 1r).	pel batxillerat. Clara deserció de les dones a 2n de CFGM (només són el 25% de les de 1r).	privat que en el públic.
--	--	--	----------------------	--	--------------------------

4.1.6. Conclusions de l'anàlisi de les dades del Departament d'Educació.

Un cop fet aquest repàs del que mostren les dades de Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, és el moment de fer-ne una valoració de conjunt. Com veiem, es confirmen algunes de les impressions que presentàvem a l'inici d'aquest capítol i apareixen noves observacions a fer a propòsit del que succeeix a l'entorn dels alumnes de les diverses nacionalitats que hem estudiat. Ara bé, abans de passar a subratllar quines són aquelles impressions que considerem que ara es poden mantenir amb un suport empíric addicional, pensem que cal subratllar de nou les limitacions de les dades amb les que hem treballat, uns limitacions que, entre altres coses, han fet que enlloc de parlar clarament d'abandonaments o de tendències clares a la continuïtat, hàgim optat per parlar de possibilitats (de vegades entre altres igual, més o menys probables que les primeres) o que, al llarg d'aquestes pàgines haguem preferit l'opció de plantejar hipòtesis (algunes de les quals podrem contrastar al llarg d'aquesta mateixa recerca, mentre que altres requeriran altres tipus de treballs i de plantejaments), l'opció de plantejar hipòtesis, dèiem, més que no de constatar de fets.

No repetirem aquí els diferents tipus de problemes que caldria superar per tal de poder fer un ús més precís de les dades del Departament (en altres paraules: per estar segurs del que diuen les dades i no haver de lluitar sempre contra un ventall tan ampli de possibilitats), però sí que tornarem a assenyalar **dos dels problemes que considerem fonamentals: les dificultats per a la identificació dels alumnes que s'incorporen al sistema educatiu català, i les dificultats per discriminar les procedències dels alumnes que es matriculen a 1r de PO. Evidentment, podent-ne identificar les nacionalitats.**

En un sistema educatiu com el nostre, que en el moment actual es caracteritza per una aflluència sostinguda de persones procedents d'altres països, i **quan la incorporació d'aquests alumnes nouvinguts es presenta** (en el sentir popular, en cercles

professionals i en el discurs dels responsables polítics) **com un dels principals reptes que fem front**, és necessari **que els dispositius desplegats des de les institucions (des del sistema educatiu mateix) per fer-ne el seguiment, identificar les problemàtiques i avaluar les mesures d'intervenció adoptades arribin a superar aquestes deficiències.**

Hem vist les dificultats amb què hom es troba a l'hora de fer els seguiments de les trajectòries acadèmiques dels alumnes quan les dades poden contenir marges d'error tan importants. Ho hem dit abans i ho tornem a repetir perquè considerem que aquest és un dèficit fonamental: **en la mesura que la capacitat de reconèixer la realitat és limitada, podem suposar que també són limitades les possibilitats de detectar-hi problemes o tendències que no s'ajusten a les que es suposa que són desitjables i, si es donen, també deu ser limitada l'atenció que els podem prestar.**

Evidentment, és del tot impossible que la informació estadística lliurada des del Departament d'Educació serveixi per a tot el que els investigadors voldrien: els interessos de la investigació poden ser infinits i, en tot cas, és des de cada recerca que cal dibuixar les estratègies per aconseguir les dades, la informació, que permeti la contrastació més adequada de les hipòtesis que els investigadors hagin establert. Ara bé, tot i que l'interès del nostre treball estava en, per exemple, saber què se'n feia del estudiants dominicans o de les alumnes gambianes al llarg de la secundària (qüestions que, des de la gran política, des de les institucions, podrien semblar menors), no és menys cert que vist d'una altra manera la recerca que hem dut a terme recull, com a mínim, tres de les qüestions fonamentals dels debats educatius i socials plantejats avui dia a Catalunya:

1. El fracàs escolar a la secundària.
2. L'escassa continuïtat en els estudis i especialment en la formació professional (CFGM) i la necessitat d'adaptar aquesta a les necessitats de la nostra societat (o, si es vol, del nostre “mercat de treball”).
3. La incorporació dels alumnes immigrants al sistema educatiu.

Cap de les tres qüestions és menor. Caldria, doncs que les dades no ens permetin prendre'n el pols, fer-ne un seguiment més precís, saber millor què està passant, per tal de fer una diagnosi i, algun dia, poder-hi donar resposta i tornar-ne a mesurar els resultats.

Més enllà de les mancances de la informació i dels sistemes de gestió estadística, també hem vist que, malgrat tot, les dades que ens ha facilitat el Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació, han resultat profitoses i la seva anàlisi finalment ha estat interessant per donar uns primers passos en l'abordatge del nostre objecte d'estudi.

És precís tenir present que l'anàlisi de la continuïtat/discontinuïtat dels alumnes, es realitza en un context canviant i que els canvis normatius provoquen alteracions tan importants com l'augment de les repeticions i, en el seu cas, l'efecte de provocar, entre els alumnes més distants de la cultura escolar, abandonaments. D'altra banda, a l'anàlisi precedent hem fet referència en diverses ocasions a factors de caràcter sociocultural que poden influir en les trajectòries continuïstes o no continuïstes. Ho hem deixat molt obert, conscients que en altres parts de la recerca haurem concretar més sobre quina incidència tenen aquests factors. No podem oblidar que la situació d'exclusió que viuen algunes famílies, influeix de forma notable en el procés formatiu i d'escolarització, i també que algunes respostes socials a la diversitat cultural generen desequilibris que incideixen en les posicions que els joves i les joves prenen, en relació a la construcció dels seus itineraris socials i formatius. També en alguns casos plantejem hipòtesis explicatives del que veiem en les dades i que van més enllà del que s'ha previst en la recerca, però que hem formulat per tal d'obrir possibles línies de recerca.

Què ens ha aportat, però, l'anàlisi que hem realitzat? Pel que fa als alumnes (tan homes com dones) de les diferents nacionalitats que hem seguit, observem tendències comunes que ja queden reflectides en les taules comparatives que hem elaborat, però volem destacar algunes, com ara:

- **La presència dels alumnes de les diferents nacionalitats és creixent al llarg de l'ESO, excepte en el cas dels alumnes de nacionalitat espanyola, i el dels alumnes marroquins i gambians a 4t d'ESO.** Aquesta presència creixent és atribuïble fonamentalment a la progressiva i significativa incorporació d'alumnes d'altres nacionalitats a l'ESO (**alumnes nouvinguts**).
- **En algunes comunitats, podem parlar de trajectòries escolars, en general, molt febles pel que fa a la continuïtat entre l'ESO i l'ensenyament postobligatori (és el cas dels alumnes de nacionalitat marroquina, xinesa, dominicana i gambiana,** que tot i presentar assentaments sòlids continuen amb unes trajectòries poc continuïstes). Ara bé, **també hi ha comunitats que presenten una tendència a la continuïtat molt marcada,** fins al punt que en molts casos alumnes incorporats tardanament a l'ESO continuen els seus estudis a la postobligatòria (**és el cas dels alumnes de nacionalitat romanesa, peruana i argentina, i de manera no tan clara els de nacionalitat equatoriana i colombiana**)
- **En general es donen més repeticions en les comunitats on es produeix un alt nombre d'incorporacions tardanes. Però les dificultats que comporta la incorporació a un nou sistema escolar són superades de forma diferent segons les nacionalitats** (peruans, argentins i romanesos, per exemple mostren una tendència clara a superar aquestes dificultats i a continuar cap els estudis postobligatoris). Caldrà que noves recerques aprofundeixin sobre la dimensió dels factors que incideixen en les diferents respostes.
- **La poca atracció que en general tenen els CFGM per a tot l'alumnat i la incidència de les repeticions en aquest itinerari formatiu.** Tal com diem més endavant, cal que aquests estudis siguin una opció formativa sòlida per a l'alumnat que vol dirigir el seu futur professional cap a sectors laborals que requereixen d'una formació pràctica i tècnica de qualitat.
- **La tendència a optar pels estudis de batxillerat en pràcticament totes les nacionalitats, amb l'excepció de marroquins i gambians.** Caldria analitzar si la preferència per aquests estudis en detriment dels CFGM obeeix als mateixos motius

entre tot l'alumnat i, en el seu cas, analitzar en quina mesura els motius i les opcions realitzades són realistes i coherents.

- **La presència majoritària de l'alumnat que estudia ESO en el sector públic, una situació que s'accentua encara més en l'ensenyament postobligatori. Cal que el sector privat assumeixi, en tant que rep recursos públics, un ferm compromís amb una educació integradora per a tot l'alumnat.**

Com hem vist, les estadístiques que vam demanar al Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació, està segregades per gènere així com entre el sector públic i el privat. **L'anàlisi per gènere considerem que ha servit per constatar algunes tendències generals prou conegudes**, entre les que en destaquem tres:

- **Uns millors resultats escolars entre les dones que entre els homes, sobretot a l'ESO.**
- **La feminització dels estudis postobligatoris, i molt especialment els de Batxillerat.**
- **Els percentatges d'abandonament altíssims que es donen a 2n dels CFGM.**

Pensem que aquest tercer punt mereix una reflexió. Evidentment, l'anàlisi de la continuïtat de 1r a 2n de CFGM està condicionada per l'existència de Cicles d'un sol any. Ara bé, que el decreixement de l'alumnat es produeixi d'una manera tan important entre les dones no deixa de ser significatiu. Resulta difícil d'acceptar l'elevadíssim nombre de desercions que es produeixen en aquests estudis, i més quan aquestes es produeixen de manera molt més massiva entre les dones que entre els homes. Més enllà de fer consideracions sobre les dinàmiques socials i culturals que empenyen aquestes dones a l'abandonament dels estudis secundaris, pensem que també caldria reflexionar sobre el fet que l'oferta educativa més professionalitzadora sembla que no està oferint a tot un sector de la societat el tipus i el nivell de formació que pensem que necessita. En tot cas, no sembla acceptable un sistema educatiu que, en un dels seus nivells, sembla que és com a mínim irrellevant per a tot aquest sector de població. Finalment, pensem que podem relacionar aquesta qüestió amb el segon punt que abans apuntàvem: **és la major**

preferència pel Batxillerat entre les dones una opció davant la manca de formacions professionalitzadores convincents? Quin sentit es dóna, aleshores, al Batxillerat?

Ara bé, més enllà d'aquestes qüestions generals, l'anàlisi nacionalitat per nacionalitat que hem anat fent també ha de servir per reflexionar sobre **dinàmiques de gènere diferenciades que es desenvolupen al si dels diferents col·lectius nacionals**. Per exemple: com s'expliquen les diferències entre homes i dones de diferents nacionalitats? Com s'explica l'elevada feminització del col·lectiu d'alumnes de nacionalitat dominicana? Pel que fa al primer punt, veiem que més enllà de la dinàmica general, les diferències d'*accent* són notables: no hi ha dones gambianes a 2n de CFGM, entre les peruanes hi accedeix un 25% de les que han fet 1r, però entre les argentines només un 7% i entre les dominicanes un 9%, aproximadament. Com veiem les diferències són notables i cal que les sapiguem explicar: en quina mesura hi intervenen qüestions de classe social, les trajectòries educatives dels pares o altres elements de caràcter sociocultural.

Finalment, el pas de l'ESO als estudis postobligatoris és de mal estudiar des de la perspectiva dels dos sectors, atès que el pas als estudis postobligatoris fàcilment pot comportar un canvi d'institut (a la recerca, per exemple, del CFGM desitjat), però també un canvi de sector. La continuïtat dins d'un sector o un altre s'ha de llegir, a partir de les dades que disposem, amb molta prudència. Això fa que, en relació als sectors públic privat, el que podem fer és posar damunt la taula qüestions força vegades denunciades (major presència en el sector públic en general / major concentració de la població que ha immigrat) i a partir d'aquí, començar a explicar algunes problemes que s'atribueixen el sector públic, i desitjar que es prenguin les mesures (de professorat, pressupostàries, d'intervenció en l'elecció dels centres, ...) que es considerin més adients. Ara bé, més enllà d'aquest lloc comú, també hem vist que apareixien qüestions interessants relacionades amb les experiències dels alumnes en aquests dos sectors. Per exemple:

- L'elevadíssim percentatge de repetidors que es dóna entre els alumnes de nacionalitat xinesa en sector públic, i el fet que al sector privat sigui considerablement més baix, per exemple, ha de tenir una explicació que vagi més enllà de la tendència (que també

hem constatat) a que els resultats escolars dels alumnes al llarg de l'ESO siguin millors a la pública que a la privada.

- Per què en quatre comunitats (equatoriana, colombiana, dominicana, peruana: totes elles, doncs, llatinoamericanes) es dóna una més alta continuïtat en el sector privat a la PO que no es dóna en altres comunitats?

Com veiem, es tracta de qüestions que només en part podrem respondre al llarg de l'informe, però que, en tot cas obren camins per a propers treballs. En tot cas, al llarg d'aquesta recerca, per tal de superar algunes de les limitacions que imposen les dades referents al conjunt de l'alumnat català, vam fer l'opció de recollir-ne de pròpies als 18 centres d'educació secundària on vam poder treballar.

4.2. Les dades obtingudes als 18 centres on s'ha desenvolupat la recerca. Informació addicional sobre la presència de l'alumnat de nacionalitat estrangera a l'ESO i la seva continuïtat cap els estudis postobligatoris.

Tal i com ja hem explicat al capítol dedicat a les qüestions metodològiques, per tal de completar i de contrastar les dades obtingudes del Departament d'Educació (i també per tal d'avaluar els resultats que obtenien els centres seleccionats), vam sol·licitar la col·laboració de 18 centres d'educació secundària d'arreu de Catalunya per, entre altres coses, obtenir informació sobre les trajectòries acadèmiques dels seus alumnes. La informació sol·licitada era referida sobretot al moviment de l'alumnat (incorporacions, canvis de centre, diferents formes d'abandonament) al llarg de l'ESO i dels estudis postobligatoris, i a la superació de cursos i repeticions, també a l'ESO i a la postobligatòria.

Tot seguit comentarem part de la informació obtinguda, una informació que en molts casos coincideix amb les dades del Departament d'Educació i que en altres ens indica

cap on poden apuntar les dades que no tenim en relació al conjunt de l'alumnat català. Començarem per la informació contrastable amb la referida al conjunt de l'alumnat català.

4.2.1. Alumnes que superen curs i alumnes repetidors.

Així com a través de les dades del Departament només podíem identificar els alumnes repetidors per discriminar-los dels no repetidors, a través de les dades obtingudes als 18 centres, podem identificar també el nombre i el percentatge d'alumnes que han superat els diferents cursos d'ESO i dels estudis postobligatoris:

Taula 27.1: Alumnes que superen curs.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06		
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM		
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀
Totes les nacionalitats	478	499	977	516	522	1038	544	524	1068	443	481	924	296	431	727	80	103	183	193	307	500	48	11	59
Espanyola	411	432	843	420	436	856	414	408	822	365	395	760	277	396	673	75	98	173	183	290	473	45	9	54
Estrangers	67	67	134	96	86	182	130	116	246	78	86	164	19	35	54	5	5	10	10	17	27	3	2	5
Marroquina	33	38	71	49	33	82	47	46	93	30	24	54	5	6	11	3	2	5	5	2	7	2	1	3
Equatoriana	3	2	5	6	12	18	25	19	44	17	14	31	5	8	13	0	0	0	1	4	5	0	0	0
Colombiana	1	5	6	12	8	20	11	5	16	6	7	13	0	3	3	1	0	1	0	2	2	1	0	1
Argentina	2	1	3	1	2	3	2	1	3	4	5	9	4	4	8	1	2	3	3	3	6	0	0	0
Peruana	4	5	9	4	4	8	4	7	11	1	9	10	2	6	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dominicana	8	6	14	11	7	18	11	8	19	1	6	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Xinesa	3	1	4	6	3	9	8	6	14	2	2	4	1	1	2	0	0	0	1	1	2	0	0	0
Romanesa	0	2	2	0	4	4	2	5	7	8	7	15	1	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gambiana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 27.2: Alumnes que al final de l'any superen el curs - % d'alumnes que superen el curs sobre els alumnes que comencen el curs.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06			
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM			
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	
Totes les nacionalitats	74,1%	78,0%	76,0%	68,3%	76,9%	72,4%	72,1%	72,3%	72,2%	52,9%	58,5%	55,7%	55,2%	65,0%	60,6%	27,4%	28,6%	28,1%	46,3%	60,2%	53,9%	50,5%	28,9%	44,4%	
Espanyola	78,0%	82,1%	80,1%	73,7%	83,8%	78,5%	76,7%	76,8%	76,8%	61,7%	69,5%	65,5%	58,9%	72,3%	66,1%	29,2%	29,4%	29,3%	47,2%	63,5%	56,0%	50,0%	25,0%	42,9%	
Estrangers	56,8%	58,8%	57,8%	51,9%	54,1%	52,9%	60,5%	59,8%	60,1%	31,7%	33,9%	32,8%	28,8%	30,4%	29,8%	14,3%	18,5%	16,1%	34,5%	32,1%	32,9%	60,0%	100,0%	71,4%	
Marroquina	61,1%	69,1%	65,1%	59,8%	53,2%	56,9%	61,8%	74,2%	67,4%	40,0%	29,3%	34,4%	50,0%	46,2%	47,8%	20,0%	16,7%	18,5%	100,0%	33,3%	63,6%	50,0%	100,0%	60,0%	
Equatoriana	42,9%	50,0%	45,5%	33,3%	57,1%	46,2%	69,4%	54,3%	62,0%	38,6%	38,9%	38,8%	41,7%	29,6%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	44,4%	35,7%	####	####	####	
Colombiana	50,0%	50,0%	50,0%	80,0%	53,3%	66,7%	100,0%	41,7%	69,6%	30,0%	36,8%	33,3%	0,0%	30,0%	17,6%	16,7%	0,0%	10,0%	####	50,0%	50,0%	100,0%	####	100,0%	
Argentina	66,7%	50,0%	60,0%	25,0%	33,3%	30,0%	25,0%	12,5%	18,8%	33,3%	45,5%	39,1%	100,0%	44,4%	61,5%	25,0%	####	75,0%	300,0%	50,0%	85,7%	####	####	####	
Peruana	80,0%	125,0%	100,0%	80,0%	80,0%	80,0%	80,0%	87,5%	84,6%	25,0%	81,8%	66,7%	28,6%	50,0%	42,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####
Dominicana	80,0%	66,7%	73,7%	68,8%	70,0%	69,2%	91,7%	80,0%	86,4%	5,0%	50,0%	21,9%	####	0,0%	0,0%	####	0,0%	0,0%	####	####	####	####	####	####	####
Xinesa	60,0%	33,3%	50,0%	75,0%	150,0%	90,0%	72,7%	85,7%	77,8%	22,2%	33,3%	26,7%	100,0%	100,0%	100,0%	####	####	####	50,0%	100,0%	66,7%	####	####	####	
Romanesa	0,0%	200,0%	40,0%	0,0%	80,0%	50,0%	22,2%	62,5%	41,2%	72,7%	50,0%	60,0%	11,1%	25,0%	17,6%	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	
Gambiana	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	0,0%	####	0,0%	####	####	####	####	####	####	####

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Les xifres que ens documenten sobre el percentatge d'alumnes que superen curs mostren que a l'ESO, a mesura que els cursos avancen, la tendència és a que menys alumnes superin el curs.

Si ens centrem en la superació de curs a 4t d'ESO, la taula 5.2 mostra com hi ha només 3 nacionalitats que obtinguin uns percentatges de superació de curs (i per tant es suposa que d'obtenció del graduat) superiors a la mitjana (que és d'un 55,7%): es tracta dels alumnes de nacionalitat espanyola (un 65,5%), peruana (66,7%) i romanesa (60%). La resta de nacionalitats superen curs en proporcions inferiors a la mitjana. D'entre aquestes, destaquen per fer-ho amb les proporcions més inferiors els alumnes de nacionalitat dominicana (21,9%), xinesa (26,7%) i colombiana (33,3%). Cap alumne de nacionalitat xinesa no supera el curs a 4t d'ESO (si bé només hi ha 4 alumnes d'aquesta nacionalitat als centres que hem estudiat). La resta de nacionalitats es mouen amb percentatges que van del 34,4% dels alumnes de nacionalitat marroquina, al 39,1% dels alumnes nacionalitat argentina.

Més enllà d'establir un *ranking* de nacionalitats, pensem que val la pena destacar que **les dades s'aproximen força al que mostraven les dades referides al conjunt de l'alumnat català i analitzades al capítol anterior, i que tendeixen a assenyalar que les repeticions de curs (i, ara, la superació de cursos) té molt a veure amb el percentatge d'incorporacions tardanes dels alumnes de les diferents nacionalitats i, en canvi, poc amb les expectatives de continuïtat d'aquests alumnes.**

Una altra reflexió que pensem que cal fer és en quina mesura són acceptables percentatges de superació de curs propers o inferiors al 30%.

Si ens situem als estudis postobligatoris, el percentatge d'estudiants espanyols que superen curs a 1r de batxillerat és del 66,1% mentre que els estrangers superen curs en un percentatge molt inferior i que no arriba al 30% en el seu conjunt. Unes nacionalitats que mostren un bon percentatge de superació són: els xinesos, amb el 100% de l'alumnat

(tot i que el seu nombre és molt reduït) i els argentins, ja que el 61,5% supera el 1r de batxillerat i el 85,7% el 2n curs d'aquests estudis

Pel que fa a l'anàlisi de gènere, les dades mostren com la superació de curs tendeix a ser inferior entre els homes que entre les dones, excepte en el cas dels alumnes de nacionalitat marroquina, dominicana i romanesa. També cal dir que a mesura que dividim la població en grups més petits (en aquest cas per gènere i nacionalitats), menys valor estadístic podem donar a les dades i percentatges amb què treballem.

4.2.1.1 Alumnat repetidor.

Les dades sobre la repetició obtingudes a través dels 18 centres de secundària estudiats en alguns aspectes es distancien de del Departament, de vegades per mostrar percentatges inferiors i en altres casos superiors. Als 18 centres estudiats les repeticions van creixent al llarg de l'ESO fins arribar a un percentatge a 4t d'ESO molt elevat en relació al que es dona en els cursos anteriors en gairebé tots els casos. **Tal com passa amb les dades del Departament, els percentatges de repetidors a l'ESO són més grans entre els alumnes estrangers que entre els de nacionalitat espanyola, excepte a 4t d'ESO, on el percentatge més alt de repetidors es dona entre l'alumnat espanyol (és del 30,9%) i aquest mateix curs els estrangers mostren un percentatge de repetició molt més baix (del 9,6%).** Aquest diferencial no pensem que l'haguem d'interpretar com a una expressió d'uns resultats acadèmics positius, més aviat intuïm que la baixa taxa de repetició entre l'alumnat estranger pot estar afavorida per l'abandonament dels estudis per part de l'alumnat que té més dificultats al llarg de l'escolarització (més endavant tractem aquesta qüestió). Tal com hem assenyalat en comentar les dades del Departament, pensem que cal tenir present que la incorporació tardana es important entre l'alumnat estranger i que hauríem d'entendre les repeticions com una conseqüència del procés d'adaptació d'aquest alumnat als centres.

Taula 28.1: Alumnes que aquell any estan repetint el curs.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06		
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM		
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀
Totes les nacionalitats	9	4	13	64	26	90	33	19	52	217	189	406	88	80	168	38	43	81	89	73	162	20	2	22
Espanyola	5	3	8	39	15	54	19	17	36	194	164	358	77	67	144	38	38	76	82	69	151	18	2	20
Estrangers	4	1	5	25	11	36	14	2	16	23	25	48	11	13	24	0	5	5	7	4	11	2	0	2
Marroquina	1	1	2	14	6	20	1	1	2	6	9	15	2	1	3	0	4	4	3	1	4	2	0	2
Equatoriana	0	0	0	2	2	4	4	0	4	6	7	13	3	5	8	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Colombiana	0	0	0	1	2	3	2	1	3	2	0	2	0	2	2	0	1	1	0	1	1	0	0	0
Argentina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Peruana	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	3	3	3	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dominicana	1	0	1	2	0	2	1	0	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Xinesa	0	0	0	2	0	2	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Romanesa	1	0	1	0	0	0	1	0	1	2	1	3	2	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gambiana	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 28.2: Percentatge d'alumnes que aquell any estan repetint el curs.

Nacionalitats	Curs 00-01 1r ESO	Curs 01-02 2n ESO	Curs 02-03 3r ESO	Curs 03-04 4t ESO	Curs 04-05 1r BAT	Curs 04-05 1r CFGM	Curs 05-06 2n BAT	Curs 05-06 2n CFGM
Totes les nacionalitats	1,0%	6,3%	3,5%	24,5%	14,0%	12,4%	17,5%	16,5%
Espanyola	0,8%	5,0%	3,4%	30,9%	14,1%	12,9%	17,9%	15,9%
Estrangers	2,2%	10,5%	3,9%	9,6%	13,3%	8,1%	13,4%	28,6%
Marroquina	1,8%	13,9%	1,4%	9,6%	13,0%	14,8%	36,4%	40,0%
Equatoriana	0,0%	10,3%	5,6%	16,3%	20,5%	0,0%	7,1%	0%
Colombiana	0,0%	10,0%	13,0%	5,1%	11,8%	10,0%	25,0%	0%
Argentina	0,0%	0,0%	0,0%	17,4%	7,7%	0%	0%	0%
Peruana	11,1%	10,0%	7,7%	20,0%	21,1%	0%	0%	0%
Dominicana	5,3%	7,7%	4,5%	6,3%	0%	0%	0%	0%
Xinesa	0,0%	20,0%	5,6%	6,7%	0%	0%	0%	0%
Romanesa	20,0%	0%	5,9%	12,0%	23,5%	0%	0%	0%
Gambiana	0%	50,0%	0%	25,0%	0%	0%	0%	0%

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Entre les nacionalitats d'origen estranger que hem estudiat observem que els alumnes de nacionalitat argentina no mostren repeticions al llarg dels tres primers cursos de l'ESO (es tracta d'una de les nacionalitats estrangeres amb un percentatge inferior de repetidors també segons les dades de Departament). Altres dades es distancien de les que tenim per al conjunt català: la taxa de repetició més alta a 4t d'ESO afecta a l'alumnat de nacionalitat gambiana (els percentatges referits a aquest alumnat s'han d'interpretar tenint en compte que el nombre d'alumnes d'aquesta nacionalitat és molt reduït). Els peruans també tenen una taxa de repetició propera a la dels gambians, però inferior a la que afecta a totes les nacionalitats que és del 24,5%.

Si ens situem als estudis postobligatoris constatem que a 1r de Batxillerat el percentatge de repetidors entre l'alumnat espanyol és inferior al que tenien a 4t d'ESO, mentre que en el cas dels estrangers aquesta situació canvia i el percentatge és més alt que a 4t d'ESO. Cal destacar el percentatge de repetició a 1r de Batxillerat dels alumnes de nacionalitat argentina, ja que mostren la taxa més baixa de tots les nacionalitats estudiades. A 2n de Batxillerat les repeticions en el cas dels espanyols i dels estrangers continuen augmentant. Amb tot, cal dir que les nacionalitats que hem estudiat tenen una presència molt baixa als estudis postobligatoris i en nombres absoluts els repetidors també són pocs. A CFGM les repeticions en el cas dels alumnes de nacionalitat espanyola mostren una certa continuïtat amb el que fins ara hem exposat. Pel que fa als estrangers i tenint en compte que la seva presència és poc significativa, observem que el percentatge de repetidors creix considerablement, fins el 28,6% a 2n de CFGM (per l'efecte que provoquen els alumnes marroquins en aquest curs, amb un percentatge de repetidors del 40%). A CFGM la presència d'alumnat de les nacionalitats escollides és pràcticament nul·la.

Pel que fa a les dades que fan referència als homes i a les dones al llarg de l'ESO, cal esmentar que no s'observa un diferencial significatiu en els seus resultats. Pel que fa als estudis postobligatoris la situació és similar. Com s'observa, doncs, més enllà de diferències puntuals, la informació recollida als centres sobre la superació i les

repeticions de cursos a l'ESO i els estudis postobligatoris no es distancia gaire de la dibuixada per les dades del Departament d'Educació.

4.2.2. Informació referida al moviment de l'alumnat.

Ja hem dit, però, que l'interès d'obtenir dades de 18 centres catalans també partia de la possibilitat d'accedir a dades més detallades sobre els moviments de l'alumnat als centres, des de les diferents formes d'accés, fins a l'anàlisi de l'impacte de la incorporació tardana i de les diferents formes d'abandonament al llarg de l'ESO. Començarem l'anàlisi per una qüestió en principi menor (l'anàlisi de les diferents formes d'accés als CFGM) però que hem vist que tenia la seva importància a l'hora de computar el nombre d'alumnes que feien el pas directament de l'ESO als estudis postobligatoris; tot seguit analitzarem l'impacte dels canvis de centre entre l'alumnat, les diferents formes d'abandonament dels estudis, les derivacions als programes de garantia social i tallers, i, finalment, analitzarem la presència i les trajectòries dels alumnes d'incorporació tardana.

4.2.2.1. Procedència de l'alumnat que accedeix als CFGM

Taula 29.1. Procedència de l'alumnat dels CFGM.

Nacionalitats	Curs 04-05											
	1r CFGM											
	ESO curs anterior	ESO altres cursos	1r Bat.	2n Bat.	Altres CFGM	Prova Accés	Repeteix Curs	Diplom.	Llicenc.	Altres Sistema	Altres	No consta
Totes nacionalitats ^{les}	342	26	25	1	6	62	82	0	0	3	1	0
Espanyola	177	22	22	1	5	60	60	0	0	3	1	0
Estrangers	165	4	3	0	1	2	22	0	0	0	0	0
Marroquina	13	2	1	0	0	2	3	0	0	0	0	0
Equatoriana	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Colombiana	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Argentina	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Peruana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dominicana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Xinesa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Romanesa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gambiana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 29.2. Procedència dels alumnes dels CFGM - % de cada opció sobre el total d'opcions, per cada col·lectiu.

Nacionalitats	Curs 04-05											
	1r CFGM											
	ESO (1)	ESO (2)	1r Bat.	2n Bat.	Altres CFGM	Prova Accés	Repeteix Curs	Diplom.	Llicenc.	Altres Sistema	Altres	No consta
Totes nacionalitats	62,4	4,7	4,6	0	1,1	11,3	15	0	0	0,5	0	0
Espanyola	50,4	6,3	6,3	0,3	1,4	17,1	17,1	0	0	0,9	0,3	0
Estrangers	83,8	2,4	1,8	0	0,6	1,2	13,2	0	0	0	0	0

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

En fer l'anàlisi de les dades del Departament d'Educació, ja hem comentat que un nombre important d'alumnes que segueixen els CFGM eren alumnes que no venen directament de cursar 4t d'ESO el curs anterior, que les procedències són diverses i que aquesta situació dificulta el seguiment de les trajectòries de continuïtat dels alumnes un cop finalitzada l'ESO. Per aquest motiu en el recull de dades dels instituts els vam demanar informació sobre la procedència dels alumnes que s'incorporen als CFGM, amb la intenció de situar, almenys de forma aproximada, la incidència que tenen els diferents itineraris en la continuació dels estudis. Amb aquesta informació també volem observar si es donen diferències entre els itineraris seguits per l'alumnat de nacionalitat espanyola i l'alumnat estranger.

De les dades que han aportat els onze centres que ofereixen Cicles Formatius, podem dir que **el 50,4% d'alumnes de nacionalitat espanyola matriculats als Cicles accedeixen directament des de 4t d'ESO, mentre que entre els alumnes estrangers aquest percentatge és del 83,8%, una xifra molt superior** a l'esmentada anteriorment. Aquesta dada ens indica que entre els estrangers l'accés a CFGM és fa prioritàriament el curs següent a finalitzar 4t d'ESO. També observem que les repeticions tenen una certa significació, ja que afecten al 17,1% de l'alumnat de nacionalitat espanyola i al 13,2% del de nacionalitat estrangera.

També observem que **l'alumnat de nacionalitat espanyola que accedeix als CFGM a través de la prova d'accés és el 17,1% d'aquest alumnat, mentre que aquest percentatge en el cas de l'alumnat estranger és solament de l'1,2%**. Aquesta dada la

tindrem en compte a l'apartat dedicat als Programes de Garantia Social, especialment a l'hora de valorar en quina mesura aquests itineraris possibiliten trajectòries de continuïtat un cop superats els Programes. En tot cas ja podem assenyalar que el baix nombre d'alumnes estrangers que accedeixen a la prova d'accés (prova que es pot realitzar un cop s'ha finalitzat amb èxit un PGS) ens indica que la continuïtat és molt més baixa entre aquest alumnat que entre el de nacionalitat espanyola.

En la resta dels possibles accessos i procedències observem que l'alumnat estranger té una escassa presència.

Si extrapolem les dades obtingudes a través de les graelles al conjunt dels IES catalans, hauríem de revisar les dades del Departament de manera que les dades sobre el pas de 4t d'ESO als Cicles Formatius (i a la postobligatòria en general) en el cas dels alumnes espanyols s'han de revisar clarament a la baixa (ja que com veiem solament el 50,4% dels alumnes espanyols matriculats a 1r de Cicles Formatius procedeixen del 4t d'ESO del curs anterior), en canvi en el cas de l'alumnat estranger aquesta revisió a la baixa hauria de ser menor, ja que les altres procedències es donen en uns percentatges clarament inferiors. Les dades del Departament, dons, sobre el pas dels alumnes de nacionalitat estrangera de 4t d'ESO als Cicles Formatius i a la postobligatòria en general, s'aproximen molt al que en realitat està passant.

4.2.2.2. Mobilitat de l'alumnat provocada pels canvis de centre.

Així com en analitzar les dades referides al conjunt de Catalunya, l'anàlisi dels canvis de centre no l'hem considerada rellevant perquè hem suposat que en la majoria dels casos aquests canvis es donen entre centre catalans (de manera que no alteren la composició de les promocions d'alumnes que hem seguit), a l'hora de centrar la recerca als 18 centres seleccionats, sí que ha estat necessari tenir en compte aquests canvis: als 18 centres cada any entra i surt alumnat provenint de o per adreçar-se a altres centres que no formen part del grup que hem seleccionat. Es tracta de canvis de centre que alteren la promoció

que hem seguit, són canvis, doncs, que hem hagut de tenir en compte per tal d'interpretar correctament els increments i els decreixements de l'alumnat d'aquests centres. D'altra banda, però, en atendre a aquests canvis, també podem conèixer quina és la mobilitat de l'alumnat, una mobilitat que queda reflectida en les següents taules:

Taula 30.1: Alumnes que s'incorporen al curs procedents d'un altre IES o centre de Catalunya o de l'Estat.

Nacionalitats	Curs 01-02	Curs 02-03	Curs 03-04	Curs 04-05	Curs 04-05	Curs 05-06	Curs 05-06
	2n ESO	3r ESO	4t ESO	1r BAT	1r CFGM	2n BAT	2n CFGM
Totes les nacionalitats	45	69	94	273	151	32	8
Espanyola	17	38	53	255	138	28	8
Estrangers	28	31	41	18	13	4	0

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 30.2: Percentatge d'alumnes que s'incorporen al curs procedents d'un altre IES o centre de Catalunya o de l'Estat.

Nacionalitats	Curs 01-02	Curs 02-03	Curs 03-04	Curs 04-05	Curs 04-05	Curs 05-06	Curs 05-06
	2n ESO	3r ESO	4t ESO	1r BAT	1r CFGM	2n BAT	2n CFGM
Totes les nacionalitats	3,1%	4,7%	5,6%	22,8%	23,2%	3,5%	6%
Espanyola	1,6%	3,6%	4,6%	25,1%	23,4%	3,3%	6,4%
Estrangers	8,1%	7,6%	8,2%	10%	21%	4,9%	0%

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Atès l'escàs nombre d'alumnes per cadascuna de les nacionalitats estudiades que s'incorporen als IES i als centres de secundària, hem optat per treballar amb les dades més globals (totes les nacionalitats, espanyols i estrangers) per tal de fer-ne una lectura que no quedi esbiaixada per xifres excessivament baixes. D'altra banda, les incorporacions d'alumnat les hem estudiat a partir del 2n curs de l'ESO, ja que a primer curs la mobilitat és molt important pel canvi de cicle que es dona i pel conseqüent canvi d'alumnat cap a centres que ofereixen els estudis d'ESO. Podem dir que la mobilitat de l'alumnat dels IES i centres estudiats és en general significativa.

Si ens situem a l'ESO observem que les incorporacions afecten més i de forma més constant a l'alumnat estranger que a l'espanyol. Aquesta major mobilitat es pot llegir com un element que en alguns aspectes incideix en les trajectòries escolars i de

continuïtat d'un alumnat que ha de fer un esforç d'adaptació no solament als reptes de l'escolarització sinó també al canvi de centre.

Quan observem els percentatges d'incorporacions a la PO, copsem que aquest moviment d'alumnat és dóna de forma més clara a **1r de Batxillerat i a 1r de CFGM**, també pel canvi de cicle. Però ara la torna ha canviat, particularment a Batxillerat, i és l'alumnat espanyol qui mostra, sobretot a primer de Batxillerat, major nombre d'incorporacions a nous centres. Una possible explicació podria ser que l'alumnat espanyol, amb major coneixement del context educatiu i possiblement més selectiu, es mou per tal d'aconseguir una plaça en aquells centres que per alguna característica presenten una oferta educativa més atractiva que la del centre on s'ha cursat l'ESO.

Les incorporacions a CFGM mostren entre espanyols i estrangers uns percentatges similars. Cal tenir en compte que aquesta mobilitat està condicionada per l'escassa oferta de Cicles Formatius a molts IES, situació que obliga a un percentatge important d'alumnat a canviar de centre i en ocasions també de municipi. Aquests canvis no afavoreixen la continuïtat en els estudis, ja que el canvi de centre i els desplaçaments actuen en ocasions com a obstacles que cal sumar a projectes formatius febles.

Taula 31.1: Alumnes que abandonen el centre per anar a un altre centre a l'estat espanyol o a l'estranger.

Nacionalitats	Curs 01-02	Curs 02-03	Curs 03-04	Curs 04-05	Curs 04-05	Curs 05-06	Curs 05-06
	2n ESO	3r ESO	4t ESO	1r BAT	1r CFGM	2n BAT	2n CFGM
Totes les nacionalitats	48	43	79	26	4	7	2
Espanyola	26	20	54	19	3	6	1
Estrangers	22	23	25	7	1	1	1

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 31.2: Percentatge d'alumnes que abandonen el centre per anar a un altre centre a l'estat espanyol o a l'estranger.

Nacionalitats	Curs 01-02	Curs 02-03	Curs 03-04	Curs 04-05	Curs 04-05	Curs 05-06	Curs 05-06
	2n ESO	3r ESO	4t ESO	1r BAT	1r CFGM	2n BAT	2n CFGM
Totes les nacionalitats	3,4	2,9	4,8	2,2	0,6	0,8	1,5
Espanyola	2,4	1,9	4,7	1,9	0,5	0,7	0,8
Estrangers	6,4	5,6	5	3,9	1,6	1,2	14,3

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Les dades que fan referència a l'alumnat que ha abandonat els IES o centres de secundària on hem fet l'estudi per anar a un altre centre de l'estat o de l'estranger, per tant són alumnes que almenys inicialment continuen estudiant, mostren uns percentatges inferiors als que ara comentàvem tan per als espanyols, com per als estrangers. En tot cas, a l'ESO l'alumnat estrangers mostra uns percentatges més alts que l'alumnat espanyol.

Pel que fa als estudis postobligatoris, observem que la tònica de l'ESO es manté, amb l'excepció del percentatge que mostren els estrangers a 2n de CFGM on el percentatge creix de forma significativa en relació a les dades dels altres cursos.

4.2.2.3. Abandonament dels estudis, absentisme i matriculacions d'ofici.

Una informació a la que hem pogut accedir a través de les dades dels centres i a la que no es pot accedir a través de les dades del Departament d'Educació, és la referida als abandonaments dels estudis, l'absentisme i les matriculacions d'ofici. Tot seguit presentarem les dades obtingudes al voltant d'aquestes tres pràctiques que, totes elles, ens indiquen diferents formes de no presència als centres. Al final d'aquest apartat farem una valoració conjunta de totes aquestes pràctiques.

4.2.2.3.1. Alumnes de menys de 16 anys que han abandonat els estudis.

En analitzar les taules sobre l'abandonament dels estudis per part d'alumnes menors de 16 anys, hem de començar advertint que les dades referents al conjunt dels 18 centres estudiats estan molt marcades per dos fets:

- D'una banda que dels 18 centres, la meitat no han identificat cap alumne que hagi abandonat els estudis abans dels 16 anys (cal dir que d'aquests 9 centres, 1 adverteix que les dades d'aquests alumnes ens les ha donades barrejades amb les dels alumnes que han abandonat els estudis amb més de 16 anys). Com en altres casos, cal dubtar que aquest 0% d'abandonaments (tant a l'ESO com als estudis postobligatoris) respongui a la realitat³⁵. Més aviat hauríem d'interpretar que es tracta de **centres que no tenen capacitat de determinar quin és el nombre d'alumnes que abandonen els estudis** (abans o després dels 16 anys) **o bé que es tracta de centres que han no volgut o no han pogut facilitar aquesta informació** (tot i que se'ls ha demanat personalment i hi ha hagut membres de l'equip de treball que han estat durant diversos dies insistint-hi i treballant als centres per aconseguir el màxim d'informació i de la màxima qualitat). Respecte a aquesta segona possibilitat, res a dir (s'ha d'acceptar que la disponibilitat i les prioritats dels professionals són les que són i no tenen perquè situar en primer lloc les demandes que els formulen els diversos equips de recerca). **Si es tracta, però, de la primera possibilitat sí que hauríem de concloure que des dels centres no es disposa (voluntats a part) dels mecanismes adients per tal de detectar, fer el seguiment i intervenir davant de problemàtiques greus i per donar-les a conèixer als responsables de les institucions** per tal que puguin prendre consciència d'aquestes problemàtiques i, en el millor dels casos, prendre mesures per intervenir-hi (entenem que aquestes situacions d'abandonament dels estudis no es poden donar per "tancades" un cop s'han comunicat als professionals de serveis socials corresponents). Com també ha

³⁵ Així, un dels IES que ha deixat aquesta graella en blanc és l'IES 2, un IES on la persona que hi va anar per obtenir les dades hi va dedicar més hores, i un IES que pel seu perfil (zona urbana, alta concentració de població immigrada, alt nombre d'alumnes d'incorporació tardana i alt percentatge de famílies que viuen situacions de precarietat econòmica i laboral), així com per la seva organització interna, sembla que hauria de ser candidat a unes taxes d'abandonament dels estudis més altes.

succèit en demanar dades al voltant d'altres qüestions, en alguns centres han manifestat que a partir de la nostra demanda han decidit començar a recollir dades per tal de fer el seguiment d'aquesta qüestió.

- En segon lloc les dades també estan condicionades pel fet que un dels centres amb què hem treballat presenta unes dades clarament diferents de les que presenten els altres centres. Es tracta de l'**IES 17** (amb un perfil similar al de l'IES 2 que abans hem assenyalat). En aquest cas el que crida l'atenció és que aquest IES **presenta unes dades d'abandonament altíssimes al llarg de tota l'ESO**: 16 alumnes menors de 16 anys a 1r d'ESO, 19 a 2n, 21 a 3r i 14 a 4t. Entre tots els altres centres estudiats només s'han identificat 2 abandonaments de menors de 16 anys a 2n, 3 a 3r i 24 a 4t (cap a 1r d'ESO). D'aquesta manera veiem com **les dades d'aquest centre fan decantar d'una manera molt clara les dades del conjunt de centres estudiats.**

És precís assenyalar, doncs, que tot i la diferència de les dades presentades en aquest centre respecte a les de tota la resta, en resistim a pensar que es tracta de dades que no responguin a la realitat: el compromís mostrat per la direcció del centre (el més clar i coherent dels mostrats pels directors dels centres estudiats) així com les hores dedicades a l'obtenció i la rectificació de les dades que vam sol·licitar, fan que pensem que es tracta de dades precises. També ho avala el fet que des de la direcció del centre, des del primer dia es va fer explícita la seva preocupació pels abandonaments i es va explicar la tasca que s'estava realitzant per tal de solucionar el problema. En parlar d'aquesta qüestió el director féu referència a la presència de població gitana, amb unes dinàmiques d'absentisme i abandonament dels estudis considerable (una mica més del 50% dels alumnes menors de 16 anys que abandonen els estudis en aquest centre són de nacionalitat espanyola). **És possible plantejar com a hipòtesi que l'abandonament igualment elevat de la població immigrada d'aquest centre està influït per aquest alumnat que hi és procliu.**

Un cop fetes aquestes precisions podem passar a valorar les dades de les taules:

Taula 32.1: Alumnes de menys de 16 anys que han abandonat els estudis.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06		
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM		
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀
Totes les nacionalitats	6	10	16	11	11	22	15	17	32	18	20	38	2	2	4	10	9	19	0	0	0	1	0	1
Espanyola	3	7	10	4	6	10	8	11	19	11	10	21	2	2	4	10	9	19	0	0	0	1	0	1
Estrangers	3	3	6	7	5	12	7	6	13	7	10	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marroquina	0	1	1	2	1	3	3	2	5	1	5	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Equatoriana	0	0	0	0	1	1	2	2	4	2	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Colombiana	0	0	0	2	0	2	2	1	3	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Argentina	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Peruana	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dominicana	0	0	0	2	0	2	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Xinesa	2	2	4	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Romanesa	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gambiana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 32.2: Alumnes de menys de 16 anys que han abandonat els estudis sobre el total d'alumnes matriculats.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06		
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM		
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀
Totes les nacionalitats	0,9%	1,6%	1,2%	1,5%	1,6%	1,5%	2,0%	2,3%	2,2%	2,1%	2,4%	2,3%	0,4%	0,3%	0,3%	3,4%	2,5%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,8%
Espanyola	0,6%	1,3%	0,9%	0,7%	1,2%	0,9%	1,5%	2,1%	1,8%	1,9%	1,8%	1,8%	0,4%	0,4%	0,4%	3,9%	2,7%	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,8%
Estrangers	2,5%	2,6%	2,6%	3,8%	3,1%	3,5%	3,3%	3,1%	3,2%	2,8%	3,9%	3,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Marroquina	0,0%	1,8%	0,9%	2,4%	1,6%	2,1%	3,9%	3,2%	3,6%	1,3%	6,1%	3,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Equatoriana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,8%	2,6%	5,6%	5,7%	5,6%	4,5%	5,6%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Colombiana	0,0%	0,0%	0,0%	13,3%	0,0%	6,7%	18,2%	8,3%	13,0%	10,0%	0,0%	5,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Argentina	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Peruana	20,0%	0,0%	11,1%	20,0%	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Dominicana	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	8,3%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Xinesa	40,0%	66,7%	50,0%	0,0%	50,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	6,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Romanesa	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	5,9%	0,0%	7,1%	4,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Gambiana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Les dades d'abandonament al llarg de l'ESO oscil·len entre el 1,2% a 1r d'ESO, el 1,5% a 2n, el 2,2% a 3r i el 2,3% a 4t. Uns percentatges, doncs, gens menyspreables, sobretot si tenim en compte que ens referim a alumnes menors de 16 anys. És interessant d'assenyalar que aquests percentatges són més elevats a tots aquests cursos entre les noies (tot i que la diferència és escassa)

Si atenem a la nacionalitat dels alumnes que abandonen els estudis, cal remarcar que si bé en nombres absoluts són més els alumnes menors de 16 anys que abandonen de nacionalitat espanyola, que no pas els estrangers, **proporcionalment la incidència dels abandonaments és significativament més alta entre els alumnes de nacionalitat estrangera**. Ni que sigui per trencar alguns tòpics, hem de subratllar que en cap dels cursos de l'ESO els alumnes marroquins, gambians o equatorians es troben entre els alumnes que més tendència tenen a abandonar els centres abans dels 16 anys (si bé en termes absoluts els alumnes marroquins i equatorians sí que es troben entre els que presenten un nombre d'alumnes que abandonen més alt). Tot s'ha de dir, els alumnes gambians presents als 18 centres estudiats són molt pocs.

Aquests percentatges de l'ESO es diferencien en passar als estudis postobligatoris: decauen a 1r de Batxillerat (un 0,3%: 4 alumnes) i s'incrementen a 1r dels CFGM (2,9%: 19 alumnes). A 2n dels estudis postobligatoris pràcticament desapareix (com veurem, per qüestions d'edat: en tot cas sobta la identificació d'un alumne menor de 16 anys a 2n de CFGM).

4.2.2.3.2. Alumnes de més de 16 anys que han abandonat els estudis.

Taula 33.1: Alumnes de més de 16 anys que han abandonat els estudis.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06		
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM		
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀
Totes les nacionalitats	0	0	0	2	0	2	10	10	20	92	55	147	46	51	97	18	20	38	11	8	19	5	0	5
Espanyola	0	0	0	1	0	1	4	5	9	50	28	78	39	35	74	15	20	35	10	7	17	5	0	5
Estrangers	0	0	0	1	0	1	6	5	11	42	27	69	7	16	23	3	0	3	1	1	2	0	0	0
Marroquina	0	0	0	0	0	0	3	2	5	14	12	26	2	0	2	3	0	3	0	1	1	0	0	0
Equatoriana	0	0	0	0	0	0	2	0	2	10	4	14	0	7	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Colombiana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	6	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Argentina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Peruana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dominicana	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	3	6	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Xinesa	0	0	0	1	0	1	1	2	3	2	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Romanesa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gambiana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 33.2: Percentatge d'alumnes de més de 16 anys que abandonen els estudis sobre els alumnes que comencen el curs.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06			
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM			
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	
Totes les nacionalitats	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%	0,1%	1,3%	1,4%	1,4%	11,0%	6,7%	8,9%	8,6%	7,7%	8,1%	6,2%	5,6%	5,8%	2,6%	1,6%	2,0%	5,3%	0,0%	3,8%	
Espanyola	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,1%	0,7%	0,9%	0,8%	8,4%	4,9%	6,7%	8,3%	6,4%	7,3%	5,8%	6,0%	5,9%	2,6%	1,5%	2,0%	5,6%	0,0%	4,0%	
Estrangers	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	0,0%	0,3%	2,8%	2,6%	2,7%	17,1%	10,6%	13,8%	10,6%	13,9%	12,7%	8,6%	0,0%	4,8%	3,4%	1,9%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	
Marroquina	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%	3,2%	3,6%	18,7%	14,6%	16,6%	20,0%	0,0%	8,7%	20,0%	0,0%	11,1%	0,0%	16,7%	9,1%	0,0%	0,0%	0,0%	
Equatoriana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,6%	0,0%	2,8%	22,7%	11,1%	17,5%	0,0%	25,9%	17,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	
Colombiana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	10,5%	15,4%	14,3%	10,0%	11,8%	0,0%	0,0%	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	####	0,0%	
Argentina	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####
Peruana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	28,6%	8,3%	15,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####
Dominicana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	4,5%	15,0%	25,0%	18,8%	####	133,3%	133,3%	####	0,0%	0,0%	####	####	####	####	####	####	####
Xinesa	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	10,0%	9,1%	28,6%	16,7%	22,2%	33,3%	26,7%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	
Romanesa	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,1%	4,0%	11,1%	12,5%	11,8%	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	
Gambiana	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	0,0%	####	0,0%	####	####	####	####	####	####	####

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Hem optat per treballar les dades referides a l'abandonament dels estudis discriminant els alumnes menors i majors de 16 anys perquè la informació que hem obtingut de cadascun d'aquests col·lectius és diferent. Si per als menors de 16 anys hi havia 9 centres que no van identificar cap alumne que hagués abandonat els estudis (i ja hem dit que aquesta no identificació es pot interpretar de maneres diferents), per als majors de 16 anys només han estat 2 centres que no n'han identificat cap. Com en el cas anterior hi ha un centre (el mateix, el 17) on es produeixen molts més abandonaments que en la resta, si bé la diferència entre aquest centre i la resta no és tan gran com la que hi havia en analitzar els abandonaments entre menors de 16 anys. I, finalment, ja hem dit que un centre ha anotat en la taula dels majors de 16 anys els alumnes menors de 16 que també han abandonat els estudis.

Per al conjunt d'alumnes dels 18 centres estudiats s'observa un percentatge d'abandonaments al llarg de l'ESO del 2,9% (nombre d'alumnes que abandonen sobre el total d'alumnes presents als cursos d'ESO). Aquest percentatge s'incrementa a mesura que avancem en l'ESO (hem de tenir en compte que un dels criteris emprats fins ara és l'edat): 0% a 1r, 0,1% a 2n, 1,4% a 3r i **8,9% a 4t. Com veiem, el percentatge d'alumnes que abandonen els estudis mentre estan fent 4t d'ESO és molt alt als 18 centre estudiats.** De fet, són més alts a 4t d'ESO que no pas al batxillerat (8,1% a 1r; 2% a 2n) i als CFGM (5,8% a 1r; 3,8% a 2n). **Aquesta dada cal tenir-la present a l'hora d'interpretar les dades del Departament d'Educació, sempre referides a alumnes matriculats i que a més només permeten identificar els alumnes repetidors.**

Al contrari del que passava entre els menors de 16 anys, els percentatges d'abandonaments entre majors de 16 anys tendeixen a ser superiors entre els homes que entre les dones si bé la diferència no és gaire significativa

Pel que fa a les nacionalitats dels alumnes que abandonen, cal destacar que **excepte als CFGM, a tots els altres cursos és significativament més alta la proporció d'alumnes estrangers que abandonen, que no pas la dels espanyols: a 3r d'ESO**

abandona un 0,8% dels alumnes de nacionalitat espanyola, per un 2,7% dels que tenen una nacionalitat estrangera, i a 4t d'ESO el percentatge entre els estrangers dobla el dels alumnes de nacionalitat espanyola (13,8% els primers, per un 6,7% els segons). Recordem que a 4t d'ESO el nombre d'alumnes repetidors identificats als centres era molt més alt entre l'alumnat de nacionalitat espanyola. Tal com hem dit aleshores, insistim que l'elevat nombre d'abandonaments entre l'alumnat de nacionalitat estrangera pot contribuir a explicar aquesta dada.

Els alumnes de nacionalitat xinesa són els que, amb diferència, més tendència tenen a abandonar (amb un percentatges del 10,0%, 16,7% i 26,7% a 2n, 3r i 4t d'ESO, respectivament, si bé estem parlant d'una població molt reduïda i sobre la que qualsevol alteració de caràcter individual té un reflex estadístic molt elevat). Entre els alumnes de les altres nacionalitats no es registren abandonaments a 2n d'ESO. A 3r es donen entre els alumnes de nacionalitat marroquina, equatoriana i dominicana, amb uns percentatges inferiors al 5%. **A 4t d'ESO, en canvi, els abandonaments es disparen fins el 18,8% entre els alumnes de nacionalitat dominicana (especialment entre les noies: 25%, si bé estem parlant de 3 alumnes sobre un total de 12), 17,5% entre els de nacionalitat equatoriana, 16,6% entre els de nacionalitat marroquina, 15,4% els de nacionalitat colombiana i percentatges inferiors al 5% entre els de nacionalitat argentina i romanesa i del 0% entre peruans i gambians (si bé d'aquests només n'hem identificat 4 estudiant 4t d'ESO).**

Als estudis postobligatoris només destacarem el 17,9% d'alumnes de nacionalitat equatoriana que abandonen 1r de Batxillerat i el fet que els abandonaments siguin superiors entre els alumnes estrangers que entre els espanyols al Batxillerat i a l'inrevés als CFGM. L'anàlisi per nacionalitats esdevé menys fiable en la mesura que els grups d'alumnes en base als quals poden fer l'anàlisi cada vegada són més reduïts.

Fins aquí hem analitzat separatament els abandonaments entre els alumnes menors i majors de 16 anys perquè considerem que es tracta de situacions i de decisions diferents: unes preses quan els alumnes estan en edat d'escolarització obligatòria, i les altres quan ja

han superat aquesta edat. **Si considerem els abandonaments com un sol fenomen, es produeixin a l'edat que es produeixin, pensem que cal assenyalar:**

- **L'elevat nombre 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 11,1% del conjunt de l'alumnat matriculat en aquest curs (un 8,5% dels alumnes de nacionalitat espanyola i un 17,2% dels alumnes estrangers).**
- **Que a l'ESO el percentatge d'alumnes estrangers que abandonen els estudis és més del doble del dels de nacionalitat espanyola.** Al Batxillerat segueix essent superior, en canvi als CFGM el percentatge és inferior entre l'alumnat de nacionalitat estrangera.
- Pel que fa al gènere, les relacions són diferents entre els alumnes espanyols i els estrangers. Entre els de nacionalitat espanyola, a 1r, 2n i 3r d'ESO tendeixen a abandonar els estudis més noies que nois, i de 4t d'ESO en endavant és a l'inrevés. Entre els alumnes estrangers, excepte a 1r d'ESO i a 1r de Batxillerat, la tendència és que abandonin més els nois que les noies (entre els alumnes de nacionalitat xinesa la dinàmica sembla diferent, però essent tan escassa la població d'aquesta nacionalitat, és preferible no treure conclusions amb tant poca base empírica).
- Pel que fa al comportament dels alumnes per nacionalitats, només assenyalarem que s'enregistren menys abandonaments entre els alumnes de nacionalitat argentina, peruana, dominicana, romanesa i gambiana (aquests darrers, però, estan escassament representats als centres que hem estudiat).

Taula 34.1: Alumnes que abandonen els estudis (menors i majors de 16 anys).

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06		
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM		
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀
Totes les nacionalitats	6	10	16	13	11	24	25	27	52	110	75	185	48	53	101	28	29	57	11	8	19	6	0	6
Espanyola	3	7	10	5	6	11	12	16	28	61	38	99	41	37	78	25	29	54	10	7	17	6	0	6
Estrangers	3	3	6	8	5	13	13	11	24	49	37	86	7	16	23	3	0	3	1	1	2	0	0	0
Marroquina	0	1	1	2	1	3	6	4	10	15	17	32	2	0	2	3	0	3	0	1	1	0	0	0
Equatoriana	0	0	0	0	1	1	4	2	6	12	6	18	0	7	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Colombiana	0	0	0	2	0	2	2	1	3	6	2	8	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Argentina	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Peruana	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dominicana	0	0	0	2	0	2	0	1	1	4	4	8	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Xinesa	2	2	4	1	1	2	1	2	3	2	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Romanesa	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gambiana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 34.2: Percentatge d'alumnes que abandonen els estudis (menors i majors de 16 anys).

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06			
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM			
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	
Totes les nacionalitats	0,9%	1,6%	1,2%	1,7%	1,6%	1,7%	3,3%	3,7%	3,5%	13,1%	9,1%	11,1%	9%	8%	8,4%	9,6%	8%	8,7%	2,6%	1,6%	2%	6,3%	0,0%	4,5%	
Espanyola	0,6%	1,3%	0,9%	0,9%	1,2%	1%	2,2%	3%	2,6%	10,3%	6,7%	8,5%	8,7%	6,8%	7,7%	9,7%	8,7%	9,2%	2,6%	1,5%	2%	6,7%	0,0%	4,8%	
Estrangers	2,5%	2,6%	2,6%	4,3%	3,1%	3,8%	6%	5,7%	5,9%	19,9%	14,6%	17,2%	10,6%	13,9%	12,7%	8,6%	0,0%	4,8%	3,4%	1,9%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	
Marroquina	0,0%	1,8%	0,9%	2,4%	1,6%	2,1%	7,9%	6,5%	7,2%	20%	20,7%	20,4%	20%	0,0%	8,7%	20%	0,0%	11,1%	0,0%	16,7%	9,1%	0,0%	0,0%	0,0%	
Equatoriana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,8%	2,6%	11,1%	5,7%	8,5%	27,3%	16,7%	22,5%	0,0%	25,9%	17,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Colombiana	0,0%	0,0%	0,0%	13,3%	0,0%	6,7%	18,2%	8,3%	13%	30%	10,5%	20,5%	14,3%	10%	11,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Argentina	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	10%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	0,0%	8,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Peruana	20%	0,0%	11,1%	20%	0,0%	10%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	28,6%	8,3%	15,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Dominicana	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	7,7%	0,0%	10%	4,5%	20%	33,3%	25%	0,0%	###	###	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Xinesa	40%	66,7%	50%	12,5%	50%	20%	9,1%	28,6%	16,7%	22,2%	50%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Romanesa	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	5,9%	0,0%	14,3%	8%	11,1%	12,5%	11,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Gambiana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

4.2.2.3.3. Alumnes matriculats d'ofici.

Entenem per alumnes “matriculats d'ofici”, aquells alumnes que formalment no s'han donat de baixa del centre al qual s'havien matriculat i que en algun moment deixen de formalitzar la seva matrícula en aquell centre. En la mesura que al centre no se li comunica la baixa de l'alumne (per part de l'alumne, la seva família o un altre centre on l'alumne s'ha anat a matricular), si l'alumne és menor de 16 anys el centre no pot procedir a donar-lo de baixa. D'aquesta manera s'està produint un abandonament dels estudis que queda encobert pels les renovacions de matrícula automàtiques (d'ofici) que efectua el mateix centre.

Vam demanar als centres informació i dades sobre aquesta pràctica, sabent que en alguns centres era una pràctica habitual i prou estesa com per tenir-la en compte. Ara bé, la resposta rebuda des dels centres ha estat desigual: 5 dels centres han donat dades al respecte, mentre que els 13 restants no n'han donat. Els que no les han donades, manifesten no tenir matriculats d'ofici (fins i tot desconèixer què vol dir aquesta categoria). D'entre aquests 13 centres, però, com a mínim 1 sabem que realitza matriculacions d'ofici (va ser el centre d'on, vam saber a través de converses amb professionals que hi havien treballat i d'un informe que es va realitzar des del mateix centre, que aquesta pràctica existia i era prou important com per tenir-la en compte).

Així, doncs a la taula presentem els matriculats d'ofici identificats en el conjunt dels 18 centres i els percentatges respecte el total d'alumnes d'aquests 18 centres (és a dir, partint del fet que els centres que no han presentat dades, neguen en ells hi hagi alumnes d'aquest tipus). D'acord amb aquests percentatges, doncs, les matriculacions d'ofici són del 1%, 1,7%, 1,7% i 1,4% a 1r, 2n, 3r i 4t l'ESO, del 0,3% i el 0% a 1r i 2n de Batxillerat, i del 0,5% i del 3% a 1r i 2n de CFGM. Tot i ser percentatges baixos, no podem considerar que es tracti d'una pràctica residual.

Taula 35.1: Alumnes matriculats d'ofici.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06		
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM		
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀
Totes les nacionalitats	7	6	13	13	11	24	14	11	25	13	10	23	2	1	3	0	0	0	3	2	5	4	0	4
Espanyola	5	4	9	10	7	17	9	9	18	9	6	15	2	1	3	0	0	0	3	2	5	4	0	4
Estrangers	2	2	4	3	4	7	5	2	7	4	4	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marroquina	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Equatoriana	0	0	0	1	0	1	3	1	4	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Colombiana	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Argentina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Peruana	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dominicana	0	1	1	1	1	2	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Xinesa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Romanesa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gambiana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 35.2: Percentatge d'alumnes matriculats d'ofici sobre el total d'alumnes de cada nacionalitat a cada curs.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06		
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM		
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀
Totes les nacionalitats	1,1%	0,9%	1,0%	1,7%	1,6%	1,7%	1,9%	1,5%	1,7%	1,6%	1,2%	1,4%	0,4%	0,2%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,4%	0,5%	4,2%	0,0%	3,0%
Espanyola	0,9%	0,8%	0,9%	1,8%	1,3%	1,6%	1,7%	1,7%	1,7%	1,5%	1,1%	1,3%	0,4%	0,2%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%	0,4%	0,6%	4,4%	0,0%	3,2%
Estrangers	1,7%	1,8%	1,7%	1,6%	2,5%	2,0%	2,3%	1,0%	1,7%	1,6%	1,6%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Marroquina	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%	0,0%	0,7%	1,3%	1,2%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Equatoriana	0,0%	0,0%	0,0%	5,6%	0,0%	2,6%	8,3%	2,9%	5,6%	4,5%	2,8%	3,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Colombiana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	4,3%	5,0%	5,3%	5,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Argentina	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Peruana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Dominicana	0,0%	11,1%	5,3%	6,3%	10,0%	7,7%	8,3%	0,0%	4,5%	0,0%	8,3%	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Xinesa	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Romanesa	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Gambiana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Aquestes matriculacions d'ofici a l'ESO són més elevades entre els alumnes de nacionalitat estrangera, mentre que al Batxillerat i als CFGM tots els matriculats d'ofici són de nacionalitat espanyola. Amb les dades que tenim, no observem presències significativament més importants de les matriculacions d'ofici entre els alumnes d'alguna de les nacionalitats estudiades. Igualment, no apreciem diferències significatives en la incidència d'aquesta pràctica sobre homes i dones.

4.2.2.3.4. Alumnes absentistes en més d'un 75%.

Finalment, una darrera categoria d'alumnes que hem volgut analitzar als centres on hem desenvolupat la recerca, és la dels alumnes que són absentistes en més d'un 75%. La categoria ha estat generada des del mateix Departament, que anualment demana aquesta dada als centres d'educació secundària de tot Catalunya.

Tal com passa amb algunes altres de les dades que hem sol·licitat, en aquesta ocasió 7 centres han manifestat no tenir alumnes absentistes en més d'un 75%. Com que es tracta d'una dada que els centres han de tenir (perquè l'han registrada i comunicada al Departament), hauríem de suposar que realment es tracta de la inexistència d'aquest alumnat. Tanmateix, en algun dels centres s'ha manifestat que és una dada que no es recull amb precisió: que no es fa un seguiment real d'aquests alumnes al llarg del curs i que les dades que es faciliten al Departament (i, ara sí, suposem que a nosaltres també) són... "aproximades". En tot cas, 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 en aquests centres: el percentatge és creixent al llarg de l'ESO (un 1,9% a 1r, un 2,2% a 2n, un 3,6% a 3r i un 5,2% a 4t) i es manté relativament alt tant al Batxillerat (2,7 a 1r, 2,5 a 2n) com als CFGM (0,8% a 1r i 3% a 2n). **Aquest percentatge és molt més elevat entre l'alumnat de nacionalitat estrangera (i sobretot entre els nois) al llarg de l'ESO i la dinàmica s'inverteix a la postobligatòria.** Els alumnes de nacionalitat xinesa són els que mantenen uns índex d'absentisme més elevats al llarg de l'ESO (si bé és una comunitat poc representada als centres on hem entrat).

Taula 36.1: Alumnes absentistes en més d'un 75%.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06		
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM		
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀
Totes les nacionalitats	18	11	25	22	13	31	30	23	53	58	28	86	13	19	32	9	7	16	4	3	7	4	0	4
Espanyola	4	8	12	3	7	10	8	15	23	9	19	28	8	9	17	8	7	15	4	3	7	4	0	4
Estrangers	8	3	13	13	6	21	18	8	30	36	9	58	5	10	15	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Marroquina	1	1	2	3	3	6	4	3	7	2	3	5	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Equatoriana	0	0	0	0	1	1	2	2	4	5	1	6	1	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Colombiana	0	0	0	2	0	2	2	1	3	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Argentina	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Peruana	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dominicana	0	0	0	1	0	1	0	1	1	2	2	4	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Xinesa	2	2	4	1	1	2	0	1	1	2	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Romanesa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gambiana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 36.2: Percentatge d'alumnes absentistes en més del 75% sobre el total d'alumnes de cada nacionalitat i curs.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06				
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM				
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀		
Totes les nacionalitats	2,8%	1,7%	1,9%	2,9%	1,9%	2,2%	4,0%	3,2%	3,6%	6,9%	3,4%	5,2%	2,4%	2,9%	2,7%	3,1%	1,9%	2,5%	1,0%	0,6%	0,8%	4,2%	0,0%	3,0%		
Espanyola	0,8%	1,5%	1,1%	0,5%	1,3%	0,9%	1,5%	2,8%	2,1%	1,5%	3,3%	2,4%	1,7%	1,6%	1,7%	3,1%	2,1%	2,5%	1,0%	0,7%	0,8%	4,4%	0,0%	3,2%		
Estrangers	6,8%	2,6%	5,6%	7,0%	3,8%	6,1%	8,4%	4,1%	7,3%	14,6%	3,5%	11,6%	7,6%	8,7%	8,3%	2,9%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		
Marroquina	1,9%	1,8%	1,8%	3,7%	4,8%	4,2%	5,3%	4,8%	5,1%	2,7%	3,7%	3,2%	0,0%	30,8%	17,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		
Equatoriana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,8%	2,6%	5,6%	5,7%	5,6%	11,4%	2,8%	7,5%	8,3%	11,1%	10,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	
Colombiana	0,0%	0,0%	0,0%	13,3%	0,0%	6,7%	18,2%	8,3%	13,0%	####	0,0%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	####	0,0%		
Argentina	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	
Peruana	20,0%	0,0%	11,1%	20,0%	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	8,3%	10,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####
Dominicana	0,0%	0,0%	0,0%	6,3%	0,0%	3,8%	0,0%	10,0%	4,5%	10,0%	16,7%	12,5%	####	66,7%	66,7%	####	0,0%	0,0%	####	####	####	####	####	####	####	
Xinesa	40,0%	66,7%	50,0%	12,5%	50,0%	20,0%	0,0%	14,3%	5,6%	22,2%	50,0%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####		
Romanesa	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9,1%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	
Gambiana	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	0,0%	####	0,0%	####	####	####	####	####	####	####	

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

4.2.2.3.5. Abandonaments: una mirada de conjunt.

Per acabar amb aquest apartat hem considerat d'interès calcular quin és percentatge total d'alumnes que, per dir-ho d'alguna manera, “desapareixen dels centres”. Entre aquests hi comptem els que abandonen els estudis (independentment de l'edat en què ho fan), els matriculats d'ofici (formalment no abandonen els estudis, però de fet sí) i els absentistes en més d'un 75%. Si sumem la informació recollida als 18 centres sobre aquestes quatre categories, aquests alumnes sumen els següents totals i percentatges:

Taula 37.1: Alumnes que abandonen, matriculats d'ofici i absentistes.

Nacionalitats	Curs 00-01	Curs 01-02	Curs 02-03	Curs 03-04	Curs 04-05	Curs 04-05	Curs 05-06	Curs 05-06
	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	1r BAT	1r CFGM	2n BAT	2n CFGM
	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀
Totes les nacionalitats	54	89	130	294	136	73	28	14
Espanyola	31	38	69	142	98	69	26	14
Estrangers	23	41	61	152	38	4	2	0

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 37.2: Percentatge d'alumnes que abandonen, matriculats d'ofici i absentistes, sobre el total d'alumnes matriculats d'aquell mateix col·lectiu.

Nacionalitats	Curs 00-01	Curs 01-02	Curs 02-03	Curs 03-04	Curs 04-05	Curs 04-05	Curs 05-06	Curs 05-06
	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	1r BAT	1r CFGM	2n BAT	2n CFGM
	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀	♂+♀
Totes les nacionalitats	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%
Estrangers	9,9%	11,9%	14,9%	30,4%	21%	6,5%	2,4%	0%

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Observem com 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 com 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.** Els percentatges màxims apareixen a 4t d'ESO. A la postobligatòria les dades són més diverses, mantenint-se, però, índexs de

no presència molt alts (que en tot cas es redueixen, en el cas dels alumnes de nacionalitats estrangeres, quan el seu nombre decreix en aquests estudis).

4.2.2.4. Alumnes derivats a Programes de garantia social (PGS) i tallers.

Les dades que analitzem en aquest apartat són les obtingudes de 14 IES i no dels 18 centres que formen la mostra, ja que 4 centres no ens oferiren aquesta informació. A partir de la informació recollida observem que l'1,4% del total d'alumnat matriculat a l'ESO és derivat als Programes de Garantia Social o a la diversitat de tallers que són una alternativa per a l'alumnat que no ha obtingut el títol de graduat de secundària. Les derivacions que es produeixen cap als esmentats programes a 4t curs d'ESO són el 78,8% del total d'alumnes derivats, a 3r curs són el 18,8% del total, solament una minoria de derivacions es produeixen a 1r i 2n curs³⁶. Sobre l'alumnat de 4t d'ESO les derivacions a aquest tipus de programes sumen el 3,8% del total d'alumnes d'aquest curs. Els homes són més derivats a aquests àmbits de formació que les dones, ja que són el 77,5% de tot l'alumnat.

Els alumnes de nacionalitat espanyola que són destinats als PGS són una mica més nombrosos que l'alumnat de nacionalitat estrangera, ja que sumen el 52,5% del total. Cal tenir en compte, però, que en nombres absoluts, el total d'alumnes espanyols i estrangers són prou diferents, per tant, **els alumnes de nacionalitat estrangera són, proporcionalment, més derivats cap aquests programes que no els espanyols.** Situats sobre els estrangers cal dir que **els nacionals marroquins, són el 82,1% dels alumnes estrangers derivats.**

De tots els centres estudiats en destaca un, ja que el 28,7% dels alumnes derivats als PGS són de l'IES 14. Observem que el flux d'alumnes derivats als esmentats programes varia molt segons els IES i que el percentatge de d'alumnes en risc social que tenen els

³⁶ Per accedir a un Programa de Garantia Social, s'han de tenir 16 anys o bé complir-los durant el curs l que es produeix la derivació.

instituts no explica suficientment que els centres derivin més o menys alumnes als programes de garantia social. També copsem que aquestes derivacions fluctuen segons els diferents cursos acadèmics.

Pensem que en posteriors estudis caldrà analitzar si optar per seguir els estudis a través dels Programes de Garantia Social es converteix, per a l'alumnat estranger, en una forma de continuïtat cap als estudis postobligatoris. També caldrà analitzar si el seguiment d'aquests programes qualifica suficientment aquests alumnes i els facilita una bona incorporació al món del treball. En tot cas, ara podem assenyalar que en la mesura que els alumnes estrangers que accedeixen als CFGM havent fet la prova d'accés (procedents, per tant, d'un PGS o similar) són proporcionalment molt inferiors als alumnes de nacionalitat espanyola (tot i ser proporcionalment molt més derivats als PGS els primers que els segons), pot ser un indicador que la via dels cicles no és, finalment, un itinerari acadèmic que afavoreixi la continuïtat en els estudis tal i com nosaltres l'hem entesa (sobre aquesta qüestió, veure el final de l'apartat 4.2.2.1.).

Taula 38.1. Alumnes derivats a Programes de garantia social (PGS) i tallers.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06		
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM		
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀
Totes les nacionalitats	1	0	1	1	0	1	15	0	15	45	18	63	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0
Espanyola	1	0	1	1	0	1	5	0	5	25	10	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estrangers	0	0	0	0	0	0	10	0	10	20	8	28	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0
Marroquina	0	0	0	0	0	0	9	0	9	17	6	23	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Equatoriana	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Colombiana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Argentina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Peruana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dominicana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Xinesa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Romanesa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Gambiana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 38.2. Alumnes derivats a PGS i tallers.

Nacionalitats	Curs 00-01			Curs 01-02			Curs 02-03			Curs 03-04			Curs 04-05			Curs 04-05			Curs 05-06			Curs 05-06			
	1r ESO			2n ESO			3r ESO			4t ESO			1r BAT			1r CFGM			2n BAT			2n CFGM			
	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	♂	♀	♂+♀	
Totes les nacionalitats	0,2%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%	2,0%	0,0%	1,0%	5,4%	2,2%	3,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
Espanyola	0,2%	0,0%	0,1%	0,2%	0,0%	0,1%	0,9%	0,0%	0,5%	4,2%	1,8%	3,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
Estrangers	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,7%	0,0%	2,4%	8,1%	3,1%	5,6%	0,0%	0,0%	0,0%	5,7%	0,0%	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
Marroquina	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,8%	0,0%	6,5%	22,7%	7,3%	14,6%	0,0%	0,0%	0,0%	6,7%	0,0%	3,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
Equatoriana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,8%	0,0%	1,4%	4,5%	5,6%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	
Colombiana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	
Argentina	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	
Peruana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	
Dominicana	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	3,1%	####	0,0%	0,0%	####	0,0%	0,0%	####	####	####	####	####	####	####
Xinesa	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	
Romanesa	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	####	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	
Gambiana	0,0%	####	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	####	####	####	0,0%	####	0,0%	####	####	####	####	####	####	

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

4.2.2.5. Alumnes d'incorporació tardana.

Ja hem comentat la incidència que té la incorporació tardana en l'estudi de la continuïtat i com aquesta incorporació dificulta la lectura de la continuïtat, ateses les contínues incorporacions que es donen al llarg del curs i l'escassa informació que tenim sobre aquest col·lectiu d'alumnes. Per aquest motiu donem especial significació a la informació que a continuació aportem. Cal tenir en compte que aquestes dades ens parlen de la situació dels 18 IES estudiats:

Taula 39.1. Alumnes d'incorporació tardana i nivell educatiu al qual s'incorporen.

Nacionalitat	Total AIT	% AIT de cada nacionalitat sobre el total d'AIT	Alumnes AIT incorporats a l'ESO	Alumnes AIT incorporats a la PO	% d'AIT a l'ESO sobre alumnat de la mateixa nacionalitat a l'ESO
Argentina	10	3,2	10	0	8,5
Colòmbia	21	6,8	20	1	19,2
Equador	67	21,7	62	5	30,8
Gàmbia	3	1	3	0	33,3
Marroc	73	23,6	71	2	13
Perú	10	3,2	9	1	19,1
Rep. Dominicana	29	9,4	27	2	27
Romania	18	5,8	15	3	27,3
Xina	18	5,8	18	0	35,3
Resta de nacionalitats	60	19,5	54	6	17%
Tots els AIT	309	100	289	20	19,5

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 39.2. Alumnes d'incorporació tardana i trajectòria de continuïtat en nombres absoluts i percentatge.

Nacionalitat	No acaben l'ESO	% d'AIT que no acaben l'ESO sobre el total d'AIT a l'ESO	Han finalitzat 4t ESO	% d'AIT que ha finalitzat 4t ESO sobre el total d'AIT a l'ESO	Han seguit algun curs de PO	% d'AIT que ha seguit algun curs de PO en relació al total d'AIT
Argentina	2	20	8	80	2	20
Colòmbia	7	35,0	13	65	6	28,6
Equador	20	32,3	42	67,7	14	20,9
Gàmbia	1	33,3	2	66,7	0	0
Marroc	26	36,6	45	63,4	2	2,7
Perú	5	55,6	4	44,4	5	50
Rep. Dominicana	14	51,9	13	48,1	1	3,4
Romania	7	46,7	8	53,3	4	22,2
Xina	10	55,6	8	44,4	2	11,1
Resta de nacionalitats	31	57,4	23	42,6	9	15
Tots els AIT	123	42,6	166	57,4	45	14,6

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 39.3. Curs d'incorporació dels AIT i darrer curs finalitzat. Totes les nacionalitats. Nombres absoluts

Curs d'incorporació	Darrer curs finalitzat									
	cap	1r ESO	2n ESO	3 r ESO	4t ESO	1r Bat	1r CFGM	2n Bat	2n CFGM	Total
1r ESO	5	11	2	13	30	0	0	2	0	63
2n ESO	6	0	8	16	39	6	1	5	1	82
3r ESO	6	-- ³⁷	1	39	39	6	0	4	0	95
4t ESO	6	--	--	0	32	3	1	3	0	45
1r Bat	7	--	--	--	1	9	0	1	0	18
1r CFGM	0	--	--	--	0	0	1	0	1	2
2n Bat	3	--	--	--	--	0	--	1	0	4

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

Taula 39.4. Curs d'incorporació dels AIT i darrer curs finalitzat. Totes les nacionalitats. Percentatges.

Curs d'incorporació	Darrer curs finalitzat									
	cap	1r ESO	2n ESO	3 r ESO	4t ESO	1r Bat	1r CFGM	2n Bat	2n CFGM	Total
1r ESO	7,9%	17,5%	3,2%	20,6%	47,6%	0,0%	0,0%	3,2%	0,0%	100%
2n ESO	7,3%	0,0%	9,8%	19,5%	47,6%	7,3%	1,2%	6,1%	1,2%	100%
3r ESO	6,3%	--	1,1%	41,1%	41,1%	6,3%	0,0%	4,2%	0,0%	100%
4t ESO	13,3%	--	--	0,0%	71,1%	6,7%	2,2%	6,7%	0,0%	100%
1r Bat	38,9%	--	--	--	5,6%	50,0%	0,0%	5,6%	0,0%	100%
1r CFGM	0,0%	--	--	--	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100%
2n Bat	75,0%	--	--	--	--	0,0%	--	25,0%	0,0%	100%

Font: Dades facilitades pels 18 centres estudiats.

L'alumnat estranger que s'incorpora al llarg de l'ESO és el 4,9% de tot l'alumnat dels IES estudiats i representa el 19,5% de l'alumnat estranger a l'ESO. És un percentatge important que es reparteix de forma desigual entre els instituts. Els centres amb més alumnat nouvingut són els ubicats en barris on es concentra més població d'origen immigrant, tot i que cal tenir en compte la situació de concentració que es dona en aquells municipis on l'oferta de centres és més escassa que a les grans urbs.

Si ens situem a l'ESO, observem que les incorporacions tardanes creixen entre 1r i 3r curs, mentre que a 4t decauen fins a la meitat de les incorporacions que es donen a tercer curs. **Una anàlisi de les nacionalitats de l'alumnat d'incorporació tardana aporta que el 23,6%, d'aquest alumnat és de nacionalitat marroquina i que el 21,7% és de nacionalitat equatoriana. Entre ambdues nacionalitats gairebé sumen el 50% de totes les incorporacions.** La resta de nacionalitats que formen la mostra d'estudi

³⁷ Els guionets (--) estan situats allà on la informació no tindria sentit (incorporar-se a 4t d'ESO i tenir el 1r d'ESO com a barrer curs finalitzar; Incorporar-se a 2n de Batxillerat i tenir com a barrer curs finalitzat del 1r de CFGM.

presenta uns percentatges més baixos, però mostren uns percentatges significatius (aquests són els casos dels dominicans, colombians, xinesos i romanesos). L'altre gran grup està format per alumnat de la resta de nacionalitats. Si analitzem les incorporacions tardanes dins de cada nacionalitat, observem que exceptuant la gambiana, atès el baix nombre d'incorporacions i l'escassa presència d'aquest alumnat al sistema educatiu³⁸, el percentatge més alt correspon a l'alumnat xinès. Equatorians, romanesos i dominicans són altres col·lectius nacionals que tenen un pes important dins de l'alumnat nouvingut.

Les incorporacions a la PO són molt inferiors a les que es donen a l'ESO, ja que el seu percentatge és el 6,5% de les que es produeixen a l'educació obligatòria. A la PO cap nacionalitat destaca per sobre d'altra en relació al nombre d'alumnat incorporat en aquesta etapa educativa.

L'anàlisi de les trajectòries de continuïtat de l'alumnat ens aporta que el 10,7% dels AIT no acaben cap curs i el 42,5% de l'alumnat incorporat a l'ESO no la finalitza. Malgrat aquests importants percentatges trobem alumnat que supera amb èxit el 4t d'ESO, aquests són els casos de l'alumnat de nacionalitat argentina (80%), marroquina (63,4%), equatoriana (57,7%) i romanesa (53,3%). Pel que fa a la superació del 4t d'ESO en el cas de les altres nacionalitats observem que aquestes presenten uns percentatges inferiors als esmentats. Pensem que de totes aquestes dades cal fer una lectura positiva, perquè observem que, malgrat les dificultats que suposa el canvi de context social, cultural i educatiu, un bon nombre d'alumnes mostren trajectòries educatives que obren el pas a la continuïtat. També cal esmentar que alguns alumnes mostren unes dades de finalització de 4t d'ESO superiors a les que sovint s'esmenten. **Tenir en compte aquestes dades permet argumentar una lectura positiva de les trajectòries d'aquest alumnat, qüestió que milloraria les expectatives que sovint mostren alguns professors sobre l'alumnat d'incorporació tardana.**

³⁸ Al llarg d'aquest apartat no farem una anàlisi de les dades corresponents a l'alumnat gambià ates la situació ja esmentada.

Si l'anàlisi la desplaçem cap la continuïtat als estudis postobligatoris, observem que el percentatge total d'alumnes que continuen els esmentats estudis és molt baix, ja que solament continua el 14,6% de tot l'alumnat incorporat tardanament. En nombres absoluts els nacionals equatorians són el que més presència tenen als estudis postobligatoris, tot i que el percentatge de continuïtat està per sota d'altres nacionalitats. Si prenem com a referent el percentatge de continuïtat el nacionals peruans són els que el tenen més alt, tot i que en nombre absoluts són, solament, 5 alumnes. Els nacionals del Marroc són els que mostren el percentatge de continuïtat més baix (el 2,7%) tot i que és un dels dos grups que més finalitzen el 4t d'ESO. La lectura dels percentatges que mostren les altres nacionalitats és complex atès el baix nombre d'alumnes que han continuat en els estudis postobligatoris. L'alumnat d'incorporació tardana que continua en el sistema educatiu segueix més els estudis de batxillerat que els CFGM, en una proporció de 8 a 1. Així mateix, cal dir que una qüestió és fer el pas dels estudis obligatoris als postobligatoris i altra és finalitzar-los, ja que solament el 5,8% de l'alumnat nouvingut els acaba.

Una altra qüestió que hem analitzat és si l'alumnat que s'incorpora a 1r d'ESO mostra, com sovint s'argumenta, més tendència a la continuïtat que l'alumnat que s'incorpora a cursos posteriors i en aquest cas observem que el percentatge d'alumnes que finalitzen el 4t d'ESO és el mateix quan la incorporació és dóna als dos primers cursos d'ESO (47,6% respectivament), unes dades que són similars quan la incorporació es dóna a tercer curs (41,1%). Però la dada més interessant és que l'alumnat que s'incorpora a 4t curs és el que mostra més alt percentatge en la finalització d'aquest curs de l'ESO, ja que en aquest cas la xifra és del 71,1%. També cal dir, però, que en les incorporacions a 4t d'ESO es dóna el percentatge més alt entre els alumnes que no acaba cap curs (13,3%). En relació a l'alumnat incorporat a 1r d'ESO cal comentar que cap alumne continua a la PO, mentre que l'alumnat que mostra més continuïtat als estudis postobligatoris és aquell que s'incorpora al segon i quart curs de l'ESO. Dir, finalment, que les dades obtingudes per l'alumnat que s'incorpora directament als estudis postobligatoris ens permet extreure que un baix percentatge dels que incorporen a primer de batxillerat el finalitzen.

També cal assenyalar que en les dades dels IES observem que **en un nombre molt important de casos (247 sobre els 289 AIT a l'ESO), els centres no ens han pogut donar pistes sobre les opcions que ha seguit l'alumnat que no continua.** Entenem que aquesta absència d'informació es deu a dues qüestions: una primera té a veure amb l'alumnat que s'incorpora als centres amb una edat propera al 16 anys, que és l'edat màxima d'escolarització obligatòria, i que abandonen els estudis de forma primerenca per una diversitat de causes que en aquest moments és difícil de situar en aquesta recerca. La segona està relacionada amb les dificultats de seguiment dels alumnes que un cop han complert els 16 anys no troben en els centres els estudis que possibilitarien donar-los alternatives a la situació formativa que viuen.

Una altra qüestió que és oportú esmentar és que la incorporació a un nou sistema educatiu, és revela com una qüestió que condiciona les trajectòries que seguirà l'alumnat estranger, però que no ha d'hipotecar necessàriament la possibilitat d'acabar amb èxit l'ESO ni en alguns casos la transició cap als estudis postobligatoris.

4.2.3. Conclusions de l'anàlisi de les dades obtingudes als centres.

Pensem que el principal objectiu que ens havíem plantejat a l'hora d'analitzar la informació disponible als centres sobre les trajectòries acadèmiques de l'alumnat s'ha assolit amb escreix. Deixant de banda qüestions relatives a cadascuna de les nacionalitats sotmeses a anàlisi, en general les dades obtingudes són coincidents amb les dades del Departament referides al conjunt de l'alumnat català, i en general també permeten una major precisió en l'anàlisi.

Per exemple, la informació obtinguda sobre la procedència dels alumnes matriculats als Cicles Formatius ens permet revisar les dades del Departament en el sentit de considerar que les dades sobre el pas de 4t d'ESO als Cicles Formatius (i a la postobligatòria en

general) en el cas dels alumnes espanyols s'han de revisar clarament a la baixa (ja que a partir de la informació obtinguda als centres, hem pogut constatar que només un 50,4% dels alumnes espanyols matriculats a 1r de Cicles Formatius procedeixen del 4t d'ESO del curs anterior), en canvi en el cas de l'alumnat estranger aquesta revisió a la baixa hauria de ser menor (ja que entre aquest alumnat les altres procedències es donen en uns percentatges clarament inferiors: un 83,8% dels alumnes estrangers de 1r de CFGM hi ha accedit directament des de 4t d'ESO).

La informació obtinguda sobre les procedències dels alumnes dels CFGM és especialment rellevant, no només per interpretar millor les dades del Departament. També perquè són indicadores de l'eficàcia d'altres itineraris educatius, com ara els Programes de Garantia Social, que més enllà de la formació que ofereixen, no sembla que siguin una via que faci possible la posterior continuïtat acadèmica de l'alumnat estranger: l'alumnat de nacionalitat espanyola que accedeix als CFGM a través de la prova d'accés és el 17,1% d'aquest alumnat, mentre que aquest percentatge en el cas de l'alumnat estranger és solament de l'1,2%. Una diferència notable, sobretot tenint en compte que del total d'alumnes derivats als PGS, un 52,5% són de nacionalitat espanyola, per un 47,5% d'altres nacionalitats. En tot cas, altres estudis hauran d'analitzar millor si optar per seguir els estudis a través dels Programes de Garantia Social es converteix, per a l'alumnat estranger, en una forma de continuïtat cap als estudis postobligatoris. Ara per ara, les nostres dades indiquen que no. També caldrà analitzar si el seguiment d'aquests programes qualifica suficientment aquests alumnes i els facilita una bona incorporació al món del treball. La qüestió és especialment rellevant en la mesura que els alumnes de nacionalitat estrangera són, proporcionalment, més derivats cap aquests programes que no els espanyols. I ho és més si considerem l'experiència de determinats col·lectius: els nacionals marroquins, són el 82,1% dels alumnes estrangers derivats.

Sobre una altra qüestió, la superació de cursos (que a nivell català només podíem intuir tot destriant els alumnes repetidors del conjunt de l'alumnat català) les dades indiquen

que el percentatge d'alumnes que superen curs decreix a mesura que s'avança al llarg de l'ESO, i que en alguns col·lectius aquest percentatge de superació arriba a ser inferior al 30%.

Tal com passa amb les dades del Departament, els percentatges de repetidors a l'ESO són més grans entre els alumnes estrangers que entre els de nacionalitat espanyola, excepte a 4t d'ESO, on el percentatge més alt de repetidors es dona entre l'alumnat espanyol i els estrangers mostren un percentatge de repetició molt més baix. Malauradament, pensem que aquest diferencial s'ha d'atribuir a l'abandonament dels estudis per part d'aquest l'alumnat als darrers cursos de l'ESO.

Precisament la informació obtinguda sobre l'alumnat que abandona dels estudis, juntament amb la relativa a l'alumnat d'incorporació tardana, considerem que és especialment interessant. Pel que fa a la primera qüestió, però, altra vegada hem de lamentar la manca de dades fiables: ja hem advertit que alguns centres no ens han facilitat aquestes dades, bé perquè no tenen capacitat de determinar quin és el nombre d'alumnes que abandonen els estudis o bé que es tracta de centres que han no volgut o no han pogut facilitar aquesta informació. Però malgrat aquests buits, les dades aportades per la majoria de centres resulten força interessants: 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 11,1% del conjunt de l'alumnat matriculat en aquest curs (un 8,5% dels alumnes de nacionalitat espanyola i un 17,2% dels alumnes 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 18 centres on hem focalitzat la recerca no s'ha fet amb voluntat de construir una "mostra representativa". Si bé no podem extrapolar els percentatges, però, les tendències sí que podem considerar que són indicatives del que pot estar passant a molts centres catalans. Així, 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, ens sembla preocupant.

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 en aquests centres (el percentatge és creixent al llarg de l'ESO i es manté relativament alt tant al Batxillerat, com als CFGM) i que aquest percentatge és molt més elevat entre l'alumnat de nacionalitat estrangera (i sobretot entre els nois) al llarg de l'ESO.

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 (l'alumnat que s'incorpora al nostre sistema educatiu al llarg de l'ESO) hem pogut observar que al conjunt dels 18 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. Una anàlisi de les nacionalitats de l'alumnat d'incorporació tardana aporta que el 23,6%, d'aquest alumnat és de nacionalitat marroquina i que el 21,7% és de nacionalitat equatoriana. Entre ambdues nacionalitats gairebé sumen el 50% de totes les incorporacions.

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 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, especialment el procedent de l'Argentina (80%), el Marroc (63,4%), l'Equador (57,7%) i Romania (53,3%). 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.

Sigui com sigui, tal i com ja hem constatat a l'hora d'analitzar les dades del Departament d'Educació, ens sembla molt important reiterar que la incorporació tardana a un nou sistema educatiu condiona les trajectòries de l'alumnat, però que no hipoteca la possibilitat d'acabar amb èxit l'ESO ni la transició cap els estudis postobligatoris.

5. FACTORS QUE INCIDEIXEN EN LA CONTINUÏTAT ACADÈMICA DE L'ALUMNAT.

Al capítol anterior hem intentat situar-nos davant les trajectòries de continuïtat i abandonament de l'alumnat al llarg de la secundària obligatòria i al seu pas cap els estudis postobligatoris. Arribats a aquest punt considerem precis introduir un element de reflexió fonamental. 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).**

Nosaltres pensem que no. 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 ho avalen³⁹:

³⁹ I en aquest punt ens remetem als autors esmentats quan hem fet referència al marc teòric de la recerca.

emigrar vol dir posicionar-se d'una determinada manera enfront 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 que parteixen les persones que no viuen aquests processos. Sovint vol dir també fer front a unes resistències (obstacles legals, estereotips, actituds de rebuig) diferents a les que fan front 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 i al contrari, per entendre millor l'evolució dels alumnes de cadascuna de les nacionalitats esmentades cal saber quin és el perfil socioeconòmic, familiar i educatiu de les famílies que integren cadascun d'aquests col·lectius (sinó, podríem caure en el perill oposat: 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, pares i mares 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 (classe social, 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. En tercer lloc, analitzarem fins a quin punt el que podríem qualificar com a "variables de centre" són rellevants. Sobre aquestes variables l'anàlisi serà doble: en

primer lloc veurem en quina mesura la manera com es treballa als centres influeix en les trajectòries acadèmiques dels alumnes, en quina mesura el treball fet des dels centres pot superar o modular la influència de forces exteriors a ell (de les variables que podríem qualificar com de socioculturals); en segon lloc analitzarem en quina mesura s'han desenvolupat als centres pautes de treball que podem considerar adequades o que poden afavorir la continuïtat acadèmica de l'alumnat. Finalment, 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, veurem en quina mesura alumnes nacionals i estrangers comparteixen i divergeixen en les maneres de viure i entendre el món de l'ESO, dels Batxillerat, dels Cicles i del treball, comparteixen i divergeixen en la manera com construeixen els seus projectes de futur, i comparteixen i divergeixen en la manera com fan front als reptes de ser jove o estudiant en la nostra societat.

5.1. L'emigració: diversitat de vivències, de trajectòries i de projectes de futur.

A la introducció ja fèiem 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 de relleu el diferent sentit que els alumnes i les seves famílies (sobretot aquestes) 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, per veure en quina mesura els processos migratoris han interferit en els processos educatius dels i les alumnes, i en quina mesura hi poden seguir interferint.

5.1.1. 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, en aquest sentit ha estat molt efectiva). 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 en la inversió en aspectes educatius no té per què 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 l'educació dels fills i una comprensió del paper de les nostres escoles i instituts força distant de la 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:

“E⁴⁰: ¿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 18, 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... 18...(...)

E: Vale. Ahora me gustaría preguntar-te cómo es para ti una escuela muy buena.

M: El Corán.

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

M: Nada más. (...)

⁴⁰ 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. El final de cada fragment s'identificarà la persona que s'està entrevistant amb les mateixes lletres i un número. El número correspon a l'alumne i la família entrevistada indicats al final de l'apartat 3.7.1 (pàgina 80 del capítol dedicat als aspectes metodològics).

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?

(M1)

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 realitzat⁴¹. La Mare es va casar amb el seu marit a Gàmbia quan ell hi va anar a passar el període de vacances (feia 5 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.

Parlem de distància respecte el discurs escolar. N'hauríem de parlar sense fatalismes, però. L'entrevista a una mare marroquina, per exemple, mostra com els processos viscuts a Catalunya, els itineraris i les influències personals que cadascú ha viscut,

⁴¹ A San Román (2004) trobem reflexions força interessants al voltant d'aquestes dues qüestions, així com a la necessitat que des de l'escola es sigui conscient d'aquest distanciament i es treballi a fi de superar-lo.

provoquen canvis importants, alguns dels quals acabaran provocant apropaments al món de l'escola:

“E- Ella⁴² (que com he comentat) no havia treballat mai a Nador, de moment tampoc ho ha fet aquí. Ara vol buscar feina per primera vegada i s'està preparant per aprendre català. Cal tenir en compte que durant els seus 19 anys aquí, mai havia anat a classes de castellà o de català i que la seva forma d'expressar-se actualment és força difícil. Em comenta que mai ha treballat perquè ha hagut de cuidar als seus tres fills, que mentre van ser petits i com que es portaven poca diferència d'edat, li van donar molta feina.” (M8)

Les famílies entrevistades, però, han mostrat perfils més diversos. Per exemple, els de famílies procedents d'Amèrica Llatina, que en origen podien dur a terme estils de vida mes 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. [També pel futur de les filles:] “nos vinimos justamente para que ellas puedan tener unos estudios, que allí no se lo íbamos a poder dar” (M6)

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 mas 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 4 ó 5 en la esquina, después de las 18 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”(P5)

⁴² Per qüestions tècniques l'entrevista n° 8 no va poder ser transcrita literalment, de manera que ens vam veure obligats a treballar amb el relat de l'entrevista, redactat per l'entrevistadora tan bon punt va ser conscient del problema que hi havia hagut.

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.” (P7)

Una emigració que, en aquest cas, ha comportat el manteniment d'una 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 que se'l sotmetia a diverses empreses i negocis regulars i irregulars, per acabar treballant en el sector de la construcció. De 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 presento 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 lo 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 que ens hem referit (el retorn es planteja, llunyà o es condiona a millores econòmiques personals o dels països d'origen; es vol realitzar amb tota la família, o respecte projectes diferenciats per als fills; etc.):

[Es troben assentats, i tenen intencions de quedar-se:] “Yo creo que sí... ahora por ejemplo, ellos han entrado al instituto y han aprendido el catalán como han podido... pero por ejemplo una amiga mía ha ido por ahí, por plaza España a aprender el catalán gratuito y ha aprendido... es mayor, ya tiene 35 años... pero ha aprendido. Hasta yo me estoy pensando de ir ahí... hay que integrarnos totalmente...” (P.13)

[Aquest és el segon procés migratori que viu la família (que anteriorment havia emigrat d'Argentina a Israel] “Ara estem completament assentats, fa dos anys que estem aquí i ja hem sentit 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 que 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)

[No vol morir a Catalunya]

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 mas 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)

Diversitat de processos i de projectes també a un altre nivell: ¿en quina mesura interfereixen, tenen en compte o es construeixen a partir dels processos educatius dels seus fills?

5.1.2. 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 a 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 2 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. P- ¿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 decidí 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 2 ó 3 años recuperarte y ni bien te estas 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 2 meses te decían si querés 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 de 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 poder fer algun mòdul o carrera universitària aquí, però ara no s'atreveix. La seva mare es 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 es sent realitzada]

M- Ella no vé que tiene este futuro aquí

[E: Allà, la seva filla gran vol anar a la universitat a estudiar marketing 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 podem relats, però, en que 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 que 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..." (P3)

"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 matricula 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 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 uds 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 ingles, 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:] “E: 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 li agrada estar aquí i allà, aquí i allà.

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)

Com hem assenyalat, 18 entrevistes difícilment poden considerar-se representatives dels discursos que es donen en un ventall tan ample de nacionalitats (en tot cas serveixen per mostrar-ne la seva diversitat i és amb aquesta intenció que les hem realitzat i les hem utilitzades). 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 seus membres al seu si,

diferents formes d'assumir l'autonomia personal i donar més o menys prioritat a aquesta en relació a les configuracions familiars⁴³. D'aquesta manera, 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 els fills (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)

5.1.3. Expectatives educatives.

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 vagades, 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 disposen 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, que hem descrit al capítol anterior (i als quals fan referència bona part dels sociòlegs i antropòlegs dedicats a l'anàlisi dels processos migratoris en l'àmbit de l'educació i que hem esmentat al capítol 2):

⁴³ Hipòtesis perfectament assumida des de l'antropologia i que fins i tot podríem articular amb els plantejaments de Bernstein sobre les famílies posicionals i 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 que 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).

“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 su 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. (P7)

E- ¿Cuál es tu idea, me decías que vinieron acá por el futuro de Federico, cual 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 ha abocat, tot analitzant la influència de variables de classe, de gènere i d'altres factors socials i culturals.

5.2. La continuïtat de l'alumnat immigrant: factors que la condicionen.

Ja hem assenyalat que a l'hora d'analitzar la influència de diferents variables sobre els plans per a després de l'ESO, hem considerat que una de les anàlisi que calia fer era la dels alumnes agrupats per nacionalitats. Aquestes són algunes de les dades obtingudes:

Taula 40: Plans per després de l'ESO

Nacionalitat	ESO	Bat.	Cicles Formatius	Altres estudis	Treballar només	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%
Dominicana	1 5,6%	6 33,3%	4 22,2%	1 5,6%		6 33,3%	18 100,0%
Pakistanesa	3 12,5%	11 45,8%	5 20,8%	1 4,2%	4 16,7%		24 100,0%
Peruana		8 50,0%	5 31,3%			3 18,8%	10 100,0%
Gambiana						1 100,0%	1 100,0%
Marroquina	4 5,8%	12 17,4%	31 44,9%	6 8,7%	7 10,1%	9 13,05	69 100,0%
Equatoriana	2 3,7%	26 48,1%	15 27,8%	3 5,6%		8 14,8%	54 100,0%
Romanesa	2 9,5%	9 42,9%	5 23,8%	2 9,5%		3 14,3%	21 100,0%
Colombiana		11 52,4%	3 14,3%		1 4,8%	6 28,6%	21 100,0%
Argentina	1 4,5%	13 59,1%	1 4,55	1 4,5%	1 4,5%	5 22,7%	22 100,0%
Xinesa		9 81,8%		1 9,1%		1 9,1%	11 100,0%
Altres	4 5,7%	40 57,1%	15 21,4%	2 2,9%	1 1,4%	8 11,4%	70 100,0%

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 5,2% dels casos, pràcticament el doble que entre els alumnes de nacionalitat espanyola (2,75%, 22 alumnes espanyols sobre un total de 801 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%).

Si ens fixem en les intencions de realitzar els estudis de Batxillerat o dels Cicles Formatius, observem que les intencions dels alumnes són les següents:

- **Batxillerat:** es detecta una major tendència a fer el Batxillerat entre els alumnes de nacionalitat espanyola (64,5%) que entre els alumnes d'altres nacionalitats (42,8%). Per altra banda, si agrupem els alumnes per nacionalitats, observem que **els alumnes**

de 3 nacionalitats mostren una intenció de fer el Batxillerat per damunt de la mitjana (que és del 58,6%): els alumnes de nacionalitat xinesa (81,8%), espanyola (64,5%) i argentina (59,1%). Els alumnes de les altres nacionalitats mostren **intencions** de fer el Batxillerat inferiors a la mitjana, essent **especialment baixes** entre els alumnes de nacionalitat marroquina (17,4%) i dominicana (33,3%).

- **Cicles Formatius de Grau Mig:** pel que fa als Cicles observem que hi ha més intenció de fer aquests estudis entre els alumnes de nacionalitat estrangera (els volen fer un 25,8% d'aquests alumnes) que entre els que tenen nacionalitat espanyola (el percentatge baixa a un 21,8%). Si agrupem els alumnes per les seves nacionalitats, observem que **els alumnes de nacionalitat marroquina (44,9%), peruana (31,3%), equatoriana (27,8%) i romanesa (23,8%) són els que mostren una intenció per fer els Cicles superior a la mitjana (que és del 23,0%), destacant els alumnes de nacionalitat marroquina clarament per damunt de tots els altres;** mentre que **els alumnes de nacionalitat xinesa (amb un 0%), argentina (4,5%), colombiana (14,3%), pakistanesa (20,8%), d'altres nacionalitats (21,4%), espanyola (21,8%) i dominicana (22%) mostren una intenció per fer els Cicles inferior a la mitjana.** D'entre aquests alumnes **destaquen especialment els alumnes de nacionalitat xinesa i argentina com a menys interessats a fer els cicles.**

Si agrupem els alumnes que han manifestat la seva intenció de fer el Batxillerat o els Cicles Formatius (els estudis que nosaltres hem definit com de continuïtat en el sistema educatiu), observem que **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 (81,8%), la peruana (81,3%), les "altres nacionalitats" (78,6%) i l'equatoriana (75,9%) (tot i que només les dues primeres obtenen resultats superiors a la mitjana, que és del 81,6%).**

Aquestes altres nacionalitats, en canvi, mostren una tendència a la **continuïtat força més baixa: la dominicana (55,6%), la marroquina (62,3%), l'argentina (63,6%) i la colombiana, la pakistanesa i la romanesa (totes tres amb un 66,7%).**

Observem igualment que els alumnes espanyols mostren una intenció de fer el Batxillerat o els Cicles superior a la mostrada pels alumnes estrangers (un 86,4% dels espanyols, per un 68,6% dels alumnes d'altres nacionalitats).

Per explicar aquestes diferències tot seguit introduïrem a l'anàlisi altres variables, com ara els referents sociolaborals 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.

5.2.1. Opcions de continuïtat i d'abandonament per classe social.

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 tan a origen (si es tractava de famílies immigrades) com a destí, i vam agrupar les diferents ocupacions en 4 categories (molt qualificades, de qualificació mitjana, de qualificació baixa i pensionistes i aturats). A partir de la informació aportada pels alumnes no ha estat possible cap altra jerarquitització més precisa. Vam optar per prendre com a referència de cada família l'ocupació de més alta qualificació de les quatre que demanàvem (no ens importava tant la situació econòmica actual, sinó més aviat al tipus de feina i la situació socioeconòmica a la que 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 aquesta situació socioeconòmica (tipus de feina assolit) de les famílies i les opcions de continuïtat manifestades pels alumnes:

Taula 41: Millor feina pare/mare i plans per després de l'ESO.

Millor feina pare/mare a origen o Espanya	Plans per després de l'ESO						Total
	ESO	Batxill	Cicles Formatius	Altres estudis	Treballar només	Treballar i estudiar	
Molt qualificada	3 1,2%	191 78,3%	24 9,8%	4 1,6%	1 0,4%	21 8,6%	244 100,0%
Mitja	7 2,7%	172 66,7%	45 17,4%	4 1,6%	3 1,2%	27 10,5%	258 100,0%
Qualificació baixa	12 2,0%	287 48,0%	183 30,6%	21 3,5%	29 4,8%	66 11,0%	598 100,0%
Aturat, pensionista, estudiant	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 cara als estudis (els alumnes membres de famílies que han assolit situacions laborals poc qualificades -3 i 4-, 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, 1, que les segones, 2– opten més clarament pel Batxillerat i els Cicles Formatius que no pas les altres).

Els referents de classe, doncs, ens ajuden a entendre els itineraris educatius i laborals dels alumnes (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 com **els referents laborals es mostren més potents en el cas dels alumnes de nacionalitat espanyola que no pas entre els estrangers:**

Taula 42 : Millor feina pare/mare i plans per nacionalitats (espanyola/estrangera).

Millor feina pare/mare a origen o Espanya		Plans per després de l'ESO						Total
		ESO	Batxill	Cicles Formatius	Altres estudis	Treballar només	Treballar i estudiar	
Espanyola	Molt qualificada	1 0,5%	155 80,7%	21 10,9%	2 1,0%	0 0%	13 6,8%	192 100,0%
	Mitja	2 1,0%	146 73,7%	32 16,2%	2 1,0%	3 1,5%	13 6,6%	198 100,0%

	Qualificació baixa	3 0,7%	222 52,9%	125 29,8%	11 2,6%	17 4,0%	42 10,0%	420 100,0%
	Aturat, pensionista, estudiant	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%
Estrangera	Molt qualificada	2 3,8%	36 69,2%	3 5,8%	2 3,8%	1 1,9%	8 15,4%	52 100,0%
	Mitja	5 8,3%	26 43,3%	13 21,7%	2 3,3%	0 0%	14 23,3%	60 100,0%
	Qualificació baixa	9 5,1%	65 36,5%	58 32,6%	10 5,6%	12 6,7%	24 13,5%	178 100,0%
	Aturat, pensionista, estudiant	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%

Font: qüestionari.

Les opcions pel Batxillerat i els Cicles Formatius són més clares entre els alumnes dels grups 1 i 2 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 qualificació mitjana), 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 "classe social" 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.

Vegem ara, de quina manera es troben repartits els diferents nivells laborals entre les agrupacions nacionals que hem estudiat:

Taula 43: Màxima qualificació laboral pare/mare a origen o destí.

Nacionalitat	Màxima qualificació laboral assolida pel pare o la mare a origen o a destí									
	Molt Qualificada		Qualificació mitja		Qualificació baixa		Pensionista / aturat		Total	
Espanyola	192	23,5%	198	24,2%	420	51,4%	8	1,0%	818	100%
Dominicana	4	23,5%	2	11,8%	11	64,7%	0	0%	17	100%
Pakistanesa	6	31,6%	2	10,5%	10	52,6%	1	5,3%	19	100%
Peruana	1	7,1%	3	21,4%	10	71,4%	0	0%	14	100%
Gambiana	0	0%	0	0%	3	100%	0	0%	3	100%
Marroquina	2	3,0%	5	7,6%	52	78,8%	7	10,6%	66	100%
Equatoriana	5	9,8%	17	33,3%	27	52,9%	2	3,9%	51	100%
Romanesa	4	21,1%	6	31,6%	9	47,4%	0	0%	19	100%
Colombiana	5	25%	9	45%	6	30%	0	0%	20	100%
Argentina	1	5,9%	3	17,6%	13	76,5%	0	0%	17	100%
Xinesa	2	18,2%	2	18,2%	7	63,6%	0	0%	11	100%

Font: qüestionari.

Com podem observar, són les famílies dels alumnes de nacionalitat espanyola (amb un 23,5%), dominicana (també amb un 23,5%), pakistanesa (31,6%), colombiana (25%),

romanesa (21,1%) i xinesa (18,2%) les que tenen uns percentatges més alts d'assoliment de feines millor qualificades. Les famílies dels alumnes de nacionalitat gambiana (0%), marroquina (3%), argentina (5,9%), peruana (7,1%) i equatoriana (9,8%) són les que tenen uns percentatges més baixos d'assoliment de feines millor qualificades.

Les ocupacions familiars de baixa qualificació estan més presents entre les famílies dels alumnes de nacionalitat gambiana (100%), marroquina (78,8%), argentina (76,5%), peruana (71,4%), dominicana (64,7%) i xinesa (63,6%). I molt menys presents en les famílies dels alumnes de nacionalitat colombiana (30%), romanesa (47,4%), espanyola (51,4%), pakistanesa (52,6%) i equatoriana (52,9%), tot i que, com veiem, aquests percentatges segueixen essent força alts.

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 famílies amb ocupacions altament qualificades, i moltes amb 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.

De totes maneres, cal assenyalar que les 11 nacionalitats que estem analitzant estan integrades majoritàriament per famílies que han assolit majoritàriament ocupacions poc qualificades o mitjanes. Les nacionalitats que surten d'aquest perfil són la pakistanesa (en la que més d'un terç dels alumnes diuen estar integrats en famílies que han assolit ocupacions altament qualificades)⁴⁴.

5.2.1.1. Processos d'ascens o descens laboral: els pares.

Una altra qüestió que hem considerat interessant de conèixer és si s'han produït canvis pel que fa a la situació que ara es viu a Catalunya. Per estudiar aquests possibles canvis

⁴⁴ Molts pakistanesos apareixen com a empresaris (probablement de petits comerços o de negocis d'importació i exportació).

hem comparat la qualificació de la feina en origen en relació a la qualificació de la feina que actualment desenvolupen. Resultat d'aquesta comparació hem construït tres categories d'estudi: han baixat de qualificació, no han canviat de qualificació i han pujat en la qualificació de la feina.

Taula 44: Trajectòria laboral del pare per nacionalitats.

Nacionalitat	Ha baixat	No ha canviat	Ha pujat	Total
Dominicana	1 8,3%	11 91,7%	0 0%	12 100,0%
Pakistanesa	2 16,7%	7 58,3%	3 25,0%	12 100,0%
Peruana	2 20,0%	6 60,0%	2 20,0%	10 100,0%
Gambiana	0 0%	0 0%	1 100,0%	1 100,0%
Marroquina	7 21,95	23 71,9%	2 6,3%	32 100,0%
Equatoriana	5 15,6%	26 81,3%	1 3,1%	32 100,0%
Romanesa	2 15,4%	9 69,2%	2 15,4%	13 100,0%
Colombiana	4 30,8%	9 69,25	0 0%	13 100,0%
Argentina	0 0%	12 100,0%	0 0%	12 100,0%
Xinesa	2 22,2%	6 66,7%	1 11,1%	9 100,0%
Total	25 17,1%	109 74,7%	12 8,2%	146 100,0%

Font: qüestionari.

A la taula podem observar per nacionalitats les trajectòries laborals dels pares, unes trajectòries que posen de manifest que **al 74,7% de les famílies, els pares tenen ara una feina de la mateixa qualificació que al país d'origen**. Podem dir, per tant, que fins ara i per aquestes famílies el projecte migratori no ha estat un factor de mobilitat pel que fa a la qualificació de les feines. Entre les nacionalitats que mantenen el mateix nivell de feina destaquen:

- L'argentina amb el 100%. Aquesta és una nacionalitat que presenta un percentatge alt en les feines de qualificació baixa al país d'origen.
- La dominicana amb el 91,7%. Aquesta és una nacionalitat que presenta un percentatge alt en les feines molt qualificades i també en les de baixa qualificació al país d'origen.

- L'equatoriana amb el 81,3%. Aquesta és una nacionalitat que presenta un percentatge alt en les feines de baixa qualificació, però també mostra un percentatge alt en les feines qualificació mitja al país d'origen.
- La marroquina amb el 71,9%. Aquesta és una nacionalitat que presenta un percentatge alt en les feines de qualificació baixa al país d'origen i també mostra un percentatge alt entre pensionistes i aturats.

Els pares de famílies de nacionalitat colombiana (30,8%), xinesa (22,2%) i peruana (20%) són els més afectats per una mobilitat descendent en la qualificació de la feina. També observem que en algunes nacionalitats aquest descens és molt baix (o en tot cas inferior a les situacions d'ascens que viuen altres famílies d'aquestes mateixes nacionalitats) o inexistent (famílies de nacionalitat argentina).

Les entrevistes als pares i els alumnes ens il·lustren alguns dels processos de descens que viuen els pares. Així un pare ha passat de ser propietari d'un magatzem de joguines a paleta. Un altre pare al país d'origen era secretari general d'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 12 años

P- Y ahora en que trabaja

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

Altres casos que ens mostren el processos de descens laboral són els 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. El darrer cas amb el que volem il·lustrar els processos de descens que afecten als pares és el del progenitor 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, al 8,2% de totes les famílies**. 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%)⁴⁵.

5.2.1.2. Processos d'ascens o descens laboral: les mares.

Centrant-nos ara sobre les mares dels alumnes i tenint en compte les nacionalitats veiem que **el percentatge mig més alt és el que fa referència a les mares que mantenen una feina de la mateixa qualificació que al país d'origen (el 69,9% del total)**. Els percentatges de mares que han pujat pel que fa a la qualificació de la feina i les que han baixat són molt similars (15,4% i 14,4% respectivament) i ambdós són clarament inferiors al percentatge de mares que no han canviat. Per tant, tampoc en el cas de les mares el procés migratori ha comportat canvis substantius pel que fa al desenvolupament de feines de més qualificació que al país d'origen.

Taula 45: Trajectòria laboral de la mare per nacionalitats.

Nacionalitat	Ha baixat	No ha canviat	Ha pujat	Total
Dominicana	3 33,3%	6 66,7%	0 0%	9 100,05
Pakistanesa	0 0%	12 92,3%	1 7,7%	13 100,0%
Peruana	0 0%	7 77,8%	2 22,2%	9 100,0%
Gambiana	0 0%	2 100,05	0 0%	2 100,0%
Marroquina	3 8,8%	28 82,4%	3 8,85	34 100,0%
Equatoriana	7 20,0%	20 57,1%	8 22,9%	35 100,0%
Romanesa	1 7,75	11 84,6%	1 7,7%	13 100,0%
Colombiana	5 29,4%	10 58,85	2 11,8%	17 100,0%
Argentina	2 15,4%	7 53,8%	4 30,8%	13 100,0%
Xinesa	1 12,5%	4 50,0%	3 37,5%	8 100,0%
Total	22 14,4%	107 69,9%	24 15,7%	153 100,0%

Font: qüestionari.

Pel que fa a les nacionalitats i tenint com a referència el percentatge mig de mares que no han canviat de qualificació a la feina, en relació a la que duïen a terme al país d'origen,

⁴⁵ L'altra és la gambiana (100%) però, com ja hem dit, aquest percentatge és poc rellevant, en la mesura que s'ha calculat només sobre 3 casos.

podem dir que **les mares de nacionalitat pakistanesa (92,3%), marroquina (82,4%), romanesa (84,6%) i peruana (77,8%)** són les que més es mantenen en feines de la mateixa qualificació. **Les mares de nacionalitat xinesa (37,5%), argentina (30,8%), equatoriana (22,9%) i peruana (22,2%)** són les que més han aconseguit pujar pel que fa a la **qualificació de feina** duta a terme al país d'assentament i en tots els casos estan clarament per sobre del percentatge mig de mares que han pujat en la qualificació de la feina. Per contra **les mares que més passat d'una feina més qualificada a una de menys són les de nacionalitat dominicana (33,3%), colombiana (29,4%) i equatoriana (20%)**. En el quatre casos els percentatges estan per sobre del percentatge mig, que és del 14,4%, de mares que han passat a una feina menys qualificada. Com a exemples d'aquest descens podem aportar, a partir de les entrevistes realitzades, 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 14 horas”. (M.5)

Per concloure aquest apartat, assenyalarem:

- La importància del nivell laboral assolit pels pares a l'hora de condicionar les expectatives de continuïtat dels alumnes.
- Que hi ha una presència majoritària de situacions poc qualificades en els col·lectius immigrants, fet que pot explicar, si més no en part, la menor continuïtat en els estudis d'alguns d'aquests col·lectius.
- Que, tot i això, el conjunt de les famílies de la població estudiada té un perfil social baix (també les de nacionalitat espanyola, entre la que el 51,4% dels alumnes han manifestat que els seus pares tenien situacions laborals de baixa qualificació).

5.2.2. 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 següent taula recull algunes dades relatives a aquesta qüestió:

Taula 46: Plans per després de l'ESO / Millor nivells d'estudi i nacionalitat (espanyola/estrangera).

Nivell d'estudis		Plans per després de l'ESO						Total
		ESO	Bat.	Cicles Formatius	Altres estudis	Treballar només	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 major és el nivell d'estudis assolit pels pares i mares, més elevades són les expectatives educatives dels alumnes** (major tendència a realitzar Batxillerat en primer lloc, Cicles Formatius en segon i menor tendència a abandonar els estudis).

A la taula següent 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 47: Millor nivell d'estudis del pare o de la mare / nacionalitats (espanyola/estrangera).

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 d'una altra la relació entre els nivells 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 de quina manera estan distribuïts els nivells d'estudis dels pares i mares entre els alumnes de les diferents nacionalitats que estem analitzant.

Taula 48: Millor nivell d'estudis del pare o la mare / 11 nacionalitats.

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: qüestionari.

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 han 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 ben diverses i que sovint ens passen per alt.**

En referència als progenitors que tenen els estudis secundaris acabats, trobem que les nacionalitats amb els percentatges més alts són: la peruana (50%, amb diferència el percentatge més alt), la xinesa (45,5%), l'argentina (35,3%) i la pakistanesa (30,8%). Amb percentatges molt propers al percentatge mig es troben les nacionalitats dominicana (23,5%) i espanyola (22,6%). Les altres nacionalitats presenten unes xifres molt inferiors a les esmentades fins ara.

Les dades sobre els pares i mares que han acabat batxillerat o la formació professional de grau mig, ens indiquen que algunes nacionalitats presenten percentatges molt alts d'assoliment d'aquest nivells d'estudis. 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 mig que és del 24,5%.

Si fem un recull de tot el hem exposat fins ara sobre els nivells de formació dels pares i mares de les diferents nacionalitats, podem dir que els que presenten un nivells de formació més alts són les famílies de nacionalitat romanesa, argentina, xinesa i colombiana. Mentre que les que presenten uns nivells més baixos de formació són les de nacionalitat gambiana, marroquina i equatoriana.

5.2.2.2. Nivells d'estudis assolits per les mares.

Fins aquí 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) 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 49: Millor nivell d'estudis assolit per la mare / nacionalitats (espanyola/estrangera).

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 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, doncs**).

Aquestes són les dades agrupades per nacionalitats:

Taula 50: Millor nivell d'estudis del pare o la mare / 11 nacionalitats.

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%
Dominicana	1 5,9%	2 11,8%	4 23,5%	6 35,3%	3 17,6%	1 5,9%	17 100,0%
Pakistanesa	2 12,55	3 18,8	4 25,0%	1 6,35	1 6,35	5 31,3%	16 100,0%
Peruana	0 0%	3 23,1%	5 38,5%	2 15,4%	2 15,4%	1 7,7%	13 100,0%
Gambiana	2 66,7%	1 33,3%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	3 100,0%
Marroquina	33 54,1%	8 13,1%	5 8,2%	3 4,9%	2 3,3%	10 16,4%	61 100,0%
Equatoriana	5 10,4%	16 33,3%	7 14,6%	8 16,7%	9 18,8%	3 6,3%	48 100%
Romanesa	0 0%	1 5,3%	2 10,5%	10 52,6%	4 21,1%	2 10,5%	19 100,0%
Colombiana	2 10,5%	1 5,3%	5 26,3%	4 21,1%	7 36,8%	0 0%	19 100,0%
Argentina	0 0%	1 5,6%	10 55,6%	4 22,2%	2 11,1%	1 5,6%	18 100,0%
Xinesa	2 18,2%	2 18,2%	4 36,4%	3 27,3%	0 0%	0 0%	11 100,0%
Total	92 8,9%	200 19,4%	235 22,7%	208 20,1%	191 18,5%	107 10,4%	1033 100,0%

Font: qüestionari.

Si contrastem aquesta taula amb la referida a la màxima formació obtinguda pel pare o la mare, podem constatar com la tendència general és que a totes les nacionalitats les mares tinguin perfils formatius clarament inferiors als dels seus marits. En aquest cas també **destaquen les mares de nacionalitat marroquina, que més d'un 50% de les quals no tenen els estudis primaris acabats, seguides a molta distància per les mares de nacionalitat xinesa, pakistanesa, colombiana i equatoriana (en aquestes dues nacionalitats el percentatge de mares sense estudis gairebé dobla el dels pares)**⁴⁶.

⁴⁶ Aclarim que algunes discrepàncies entre la taula referida al nivell d'estudis dels pares/mares i la referida al nivell d'estudis de les mares, són només aparents: a la primera apareixen només 5 famílies dominicanes amb un nivell d'assoliment de batxillerat (opció 4) i a la segona taula s'indica que les mares dominicanes que han assolit aquest nivell són 6; això és degut a que en alguna d'aquestes mares està casada amb un home que ha assolit un nivell d'estudis superior (5 famílies tenen aquest nivell superior, enfront de només 3 mares dominicanes).

5.2.3. 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 manifestades, 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 següent pot veure's com **les opcions de continuïtat són similars entre homes i dones**, 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 es situen les opcions de treballar i estudiar, realitzar altres estudis, treballar només i repetir l'ESO.

Taula 51: Plans per després de l'ESO / sexe.

Plans per 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 (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 al 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. Més interessant resulta

analitzar en quina mesura les intencions de continuïtat dels i les alumnes estan desigualment repartides en cadascun dels agrupaments nacionals que hem fet:

Taula 52: Plans per després de l'ESO / 11 nacionalitats i sexe.

Nacionalitat	Sexe	Plans per després de l'ESO						
		ESO	Bat.	Cicles Format.	Altres estudis	Treballar només	Treballar i estudiar	Total
Espanyola	home	2 0,5%	243 59,0%	114 27,75	7 1,7%	12 2,9%	34 8,3%	412 100,0%
	dona	4 1,0%	288 70,15	66 16,1%	8 1,9%	9 2,2%	36 8,8%	411 100,0%
	total	6 0,75	531 64,5%	180 21,9%	15 1,8%	21 2,65	70 8,5%	823 100,0%
Dominicana	home	1 25,0%	1 25,0%	0 0%	1 25,0%		1 25,0%	4 100,0%
	dona	0 0%	5 35,7%	4 28,6%	0 0%		5 35,7%	14 100,0%
	total	1 5,6%	6 33,3%	4 22,2%	1 5,6%		6 33,3%	18 100,0%
Pakistanesa	home	2 16,7%	2 16,7%	3 25,05	1 8,3%	4 33,3%		12 100,0%
	dona	0 0%	7 100,0%	0 0%	0 0%	0 0%		7 100,0%
	total	2 10,5%	9 47,4%	3 15,8%	1 5,3%	4 21,1%		19 100,0%
Peruana	home		5 83,3%	1 16,7%			0 0%	6 100,0%
	dona		1 12,5%	4 50%			3 37,5%	8 100,0%
	total		6 42,9%	5 35,7%			3 21,4%	14 100,0%
Gambiana	home		0 0%				1 100,0%	1 100,0%
	dona		1 50,0%				1 50,0%	2 100,0%
	total		1 33,3%				2 66,7%	3 100,0%
Marroquina	home	2 5,4%	4 10,8%	21 56,8%	2 5,4%	4 10,8%	4 10,8%	37 100,0%
	dona	2 6,7%	6 20,0%	11 36,7%	3 10,0%	3 10,0%	5 16,7%	30 100,0%
	total	4 6,0%	10 14,9%	32 47,8%	5 7,5%	7 10,4%	9 13,4%	67 100,0%
Equatoriana	home	1 4,2%	9 37,5%	11 45,8%	1 4,2%		2 8,3%	24 100,0%
	dona	1 3,75	14 51,9%	4 14,85	2 7,4%		6 22,2%	27 100,05
	total	2 3,9%	23 45,1%	15 29,4%	3 5,9%		8 15,7%	51 100,0%
Romanesa	home	0 0%	2 25,05	4 50,0%	1 12,5%		1 12,5%	8 100,0%
	dona	2 15,4%	7 53,85	1 7,7%	1 7,7%		2 15,4%	13 100,0%
	total	2 9,5%	9 42,9%	5 23,85	2 9,5%		3 14,3%	21 100,0%
Colombiana	home		4 36,4%	2 18,2%		1 9,1%	4 36,4%	11 100,0%
	dona		6 66,7%	1 11,1%		0 0%	2 22,2%	9 100,0%
	total		10 50,05	3 15,0%		1 5,0%	6 30,05	20 100,0%
Argentina	home	0 0%	4 57,1%	1 14,3%		1 14,3%	1 14,3%	7 100,0%
	dona	1 10,0%	6 60,0%	0 0%		0 0%	3 30,0%	10 100,0%
	total	1 5,9%	10 58,8%	1 5,9%		1 5,9%	4 23,5%	17 100,0%
Xinesa	home		3 75,0%		0 0%		1 25,0%	4 100,0%
	dona		6		1		0	7

			85,7%		14,3%		0%	100,0%
	total		9		1		1	11
			81,8%		9,1%		9,1%	100,0%

Font: qüestionari.

En aquesta taula podem observar com hi ha dinàmiques de gènere diferenciades al si d'algunes de les nacionalitats que hem seguit. Deixant de banda els alumnes de nacionalitat gambiana pels motius ja exposats, observem com **en general no hi ha diferències entre nacionalitats**: la tendència és que el percentatge de noies sigui superior per a l'opció de Batxillerat i inferior als Cicles Formatius, amb **casos extrems com el dels alumnes de les nacionalitats argentina i pakistanesa, on cap alumna manifesta la seva intenció de fer els Cicles, i el cas dels alumnes de nacionalitat xinesa on, 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** (el més àmpliament representat després de l'espanyol), **no s'observen diferències de gènere més importants que les assenyalades** (així, el percentatge dels i les alumnes 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: 2 nois, 3 noies).

Entre l'alumnat de nacionalitat equatoriana 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: en sis de les onze nacionalitats les

dones són més nombroses que els homes (aquest són els casos de dominicanes, peruanes, equatorianes, romaneses, argentines i xineses). També copsem que, a excepció de la nacionalitat espanyola on homes i dones mostren xifres molt semblants, la diferència entre els percentatges d'homes i dones a la resta de nacionalitats és en alguns casos molt important, tot i que en nombre absoluts les diferències no són tan grans. La nacionalitat dominicana es la que mostra més diferencial entre homes (21,1%) i dones (78,9%). A les nacionalitats xinesa, peruana i romanesa aquest diferencial també és important, al primer cas hi ha el 27,2% més de dones que d'homes; al segon cas les dones són el 62,5% mentre que els homes són el 37,5% (un diferencial del 25%) i al tercer cas el diferencial entre homes (38,1%) i dones (61,9%) és del 23,8%. També s'observa que entre l'alumnat de nacionalitat pakistanesa els homes són el 16,6% més que les dones. A la resta de nacionalitats la diferència de percentatges entre homes i dones no són tan altes com les anteriorment exposades. El diferencial observat entre els alumnes de nacionalitat gambiana no el considerem rellevant atès l'escàs nombre d'alumnes d'aquesta nacionalitat entre la població estudiada.

5.2.4. 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 i la incidència d'aquestes situacions en les seves expectatives de continuïtat acadèmica. Sobretot per 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: Els alumnes de nacionalitat espanyola (82,4%) i els estrangers (66,8%) viuen en nuclis familiars formats pel pare i per la mare, més germans i avis si és el cas. Tan en els alumnes espanyols (17,6%) com els estrangers (33,6%) viuen en altres models familiars. Aquests models familiars, doncs, tenen major incidència entre els alumnes estrangers que entre els de nacionalitat espanyola.

El 14% dels alumnes estrangers viuen en famílies monoparentals en les que la mare té la responsabilitat familiar, mentre que en les famílies monoparentals dirigides pels pares

solament són el 2,9%. Entre els alumnes estrangers també destaca que un 6,8% viu en nuclis on ni la mare ni el pare, ni altres familiars són presents. Els alumnes de nacionalitat espanyola també viuen situacions diferents a la convencional però en tots els casos els percentatges són inferiors als dels estrangers.

Taula 53: Unitat de convivència / nacionalitats (espanyola/estrangera).

Unitat de convivència	nacionalitat		Total
	espanyola	estrangera	
amb el pare i la mare (més germans i avis, si és el cas)	684 82,4%	205 66,8%	889 78,2%
només amb el pare (més germans i avis, si és el cas)	17 2,0%	9 2,9%	26 2,3%
només amb la mare (més germans i avis, si és el cas)	76 9,2%	43 14,0%	119 10,5%
amb el pare o la mare i la seva nova parella	35 4,2%	185,9%	53 4,7%
amb altres familiars (avis, oncles, cosins)	6 0,7%	11 3,6%	17 1,5%
altra situació diferent de les anteriors	12 1,4%	21 6,8%	33 2,9%
Total	830 100,0%	307 100,0%	1137 100,0%

Font: qüestionari.

Pel que fa al nucli de convivència en el que viu l'alumnat estranger, analitzat a través de les diferents nacionalitats i dels diferents models familiars, veiem que les dades més significatives són les següents. El model de família convencional domina en 8 de les 10 nacionalitats. L'alumnat de nacionalitat xinesa és el que més viu només amb el pare (el 9,1%). Els alumnes de nacionalitat colombiana viuen més amb la mare només que en el model convencional de família (el 35% dels alumnes, un 5% més que amb la família convencional), un 21,2% dels equatorians també viu només amb la mare. En el model familiar format pel pare o la mare i una nova parella, viu el 41,2% de l'alumnat de nacionalitat dominicana, percentatge més alt que en el cas de la família convencional (un 5,7% més). Amb altres familiars però no amb el pare o la mare viu el 9,1% de l'alumnat xinès i el 7,2% de l'alumnat marroquí. Les nacionalitats que presenten percentatges més alts de nuclis de convivència on no hi ha cap familiar són la gambiana (33,3%) i la colombiana (20%), cal però comentar que aquests percentatges fan referència a 1 i 4 alumnes respectivament.

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 següents dades obtingudes del qüestionari:

Taula 54: Unitat de convivència / nacionalitats / plans després de l'ESO.

Unitat de convivència	Nacionalitat	Plans per després de l'ESO						
		ESO	Bat.	Cicles Formatius	Altres estudis	Treballar només	Treballar i estudiar	Total
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%
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%
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 14,9%	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%
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%
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%
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.

Si ens fixem en la informació referida al total d'alumnes (per tant, no a espanyols per una banda i estrangers per l'altra, **d'aquestes dades es desprèn que la situació familiar no condiciona els plans de continuïtat manifestats pels alumnes.** Aquesta afirmació es confirma mitjançant les entrevistes realitzades, ja que a través de les mateixes hem pogut copsar que, per a una gran part de les famílies, l'educació escolar és important, fet que no té perquè traduir-se en pautes de comportament que afavoreixin bones trajectòries acadèmiques. Aquesta és la posició d'un pare i una mare en relació a la importància que li donen als estudis per poder anar “más arriba” :

“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, [refiriéndose al marido] 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)

També cal dir que de les entrevistes es desprèn que malgrat la positiva valoració que de l'escola en fan les famílies originàries de societats poc escolaritzades (com Gàmbia i Marroc) els seus discursos són més febles i ambigus que el que en general mantenen les famílies originàries de societats escolaritzades (Fullana i altres 2003; Carrasco 2004; San Román 2004).

Aquest és l'opinió d'una mare marroquí: que creu que el seu fill ha après coses i que els ha servit de molt. No entén gaire el tema dels valors i dóna més pes al coneixement en sí. El que més li agrada de l'escola catalana és que obliguen a estudiar als alumnes i no té cap queixa. No sap què s'ensenya a les escoles (el fill explica que la seva mare no sap què son les socials, les naturals... només coneix català, castellà i matemàtiques). Diu que sempre l'han tractada molt bé. Quan ella va arribar aquí, sabia parlar molt poc el castellà i explica que poc a poc es va anar relacionant amb l'entorn escolar (tot i que 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 como van los niños”. Els enviaven una carta o li deien al seu i el seu marit hi anava” (M.16).

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 treballa i estudiar alhora, d'abandonar els estudis per treballar només, fer altres estudis 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 (17 casos en total) i on els Cicles passen al primer lloc seguits del Batxillerat i de la resta d'opcions abans assenyalades.

Si enlloc d'analitzar les opcions del conjunt de la població analitzem les que fan les 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'en una situació, també. L'opció de l'abandonament en tots les situacions apareix com una opció minoritària.

5.2.5. Opcions continuïtat i d'abandonament per curs d'incorporació.

Com a hipòtesi de recerca també vam plantejar que el curs en què els alumnes s'incorporaven al sistema educatiu català també podia ser un condicionant de la seva continuïtat en els estudis: com més inicial fos la incorporació, vam plantejar, els alumnes fills de famílies immigrades podrien adaptar-se més fàcilment al nostre sistema educatiu i tindrien més possibilitats d'obtenir-hi bons resultats i de desenvolupar unes trajectòries acadèmiques llargues; com més tardana fos la incorporació d'aquests alumnes, seria més fàcil que apareguessin dificultats en els aprenentatges i que les trajectòries acadèmiques finalitzessin abans. Aquesta qüestió l'hem analitzada a través de les dades obtingudes de les graelles i que hem comentat al capítol anterior. A la taula següent es recullen les intencions de continuïtat després de 4t d'ESO en funció del curs en què els alumnes es van incorporar al nostre sistema educatiu.

Taula 55: Plans per després de l'ESO / curs d'incorporació.

Curs d'incorporació	Plans per després de l'ESO						Total
	ESO	Bat.	Cicles Format.	Altres estudis	Treballar només	Treballar i estudiar	
pre-escolar	4 0,6% 20,0%	454 67,3% 73,0%	135 20,0% 59,7%	12 1,8% 41,4%	16 2,4% 43,25	54 8,0% 49,1%	675 100,0% 64,7%
1r educació primària	1 1,4% 5,0%	35 48,6% 5,65	21 29,2% 9,3%	2 2,8% 6,95	4 5,6% 10,85	9 12,5% 8,2%	72 100,0% 6,9%
2n educació primària	0 0% 0%	3 30,0% 0,5%	3 30,0% 1,3%	0 0% 0%	0 0% 0%	4 40,0% 3,6%	10 100,0% 1,0%
3r educació primària	0 0% 0%	9 50,0% 1,4%	5 27,8% 2,2%	1 5,6% 3,4%	2 11,1% 5,4%	1 5,6% 0,9%	18 100,0% 1,7%
4t educació primària	1 9,1%	7 63,6%	1 9,1%	0 0%	0 0%	2 18,2%	11 100,0%

	5,0%	1,1%	0,4%	0%	0%	1,8%	1,1%
5è educació primària	0 0% 0%	9 56,3% 1,4%	4 25,0% 1,85	1 6,3% 3,4%	2 12,5% 5,4%	0 0% 0%	16 100,0% 1,5%
6è educació primària	1 2,4% 5,0%	24 57,1% 3,9%	8 19,0% 3,5%	0 0% 0%	2 4,8% 5,4%	7 16,7% 6,4%	42 100,0% 4,0%
1r educació secundària	0 0% 0%	22 55,0% 3,5%	8 20,0% 3,5%	4 10,0% 13,8%	1 2,5% 2,7%	5 12,5% 4,5%	40 100,0% 3,8%
2n educació secundària	3 5,5% 15,0%	21 38,2% 3,4%	8 14,5% 3,5%	2 3,6% 6,9%	6 10,9% 16,2%	15 27,3% 13,6%	55 100,0% 5,3%
3r educació secundària	1 2,1% 5,0%	23 47,9% 3,7%	13 27,1% 5,8%	4 8,3% 13,85	1 2,1% 2,7%	6 12,5% 5,5%	48 100,0% 4,6%
4t educació secundària	9 15,8% 45,0%	15 26,3% 2,4%	20 35,1% 8,8%	3 5,3% 8,1%	3 5,3% 8,1%	7 12,3% 6,45	57 100,0% 5,5%
Total	20 1,9% 100,0%	622 59,6% 100,0%	226 21,6% 100,0%	29 2,8% 100,0%	37 3,5% 100,0%	110 10,5% 100,0%	1044 100,0% 100,0%

Font: qüestionari.

Cal tenir present que la taula recull la informació relativa al total dels alumnes de 4t (d'aquí que la majoria d'alumnes constin com a incorporats al nivell de pre-escolar), i que, tal i com hem dit a l'inici d'aquest capítol, **és probable que alguns alumnes incorporats tardanament hagin abandonat els centres, de tal manera que bona part dels no continuistes ja no hagin contestat el qüestionari.** En tot cas, hem d'assenyalar que, si ens centrem en les dades que hem pogut aplegar, **l'única relació estadísticament significativa és que els que preveuen que repetiran l'ESO tendeixen a ser d'incorporació molt tardana, mentre que els que preveuen que faran Batxillerat tendeixen a ser d'incorporació molt primerenca.** Més enllà d'aquest fet, no s'observa cap més relació clara entre el curs d'incorporació i les expectatives de continuïtat dels alumnes.

Si analitzem aquestes mateixes dades referides només als alumnes de nacionalitat estrangera, no s'observa tampoc cap pauta clara (i, com en anteriors ocasions, en fragmentar-se el conjunt de l'alumnat estranger en 11 cursos acadèmics, les poblacions sobre les que es poden fer les anàlisis acaben essent excessivament reduïdes):

Taula 56: Plans després de l'ESO / Curs d'incorporació (només alumnes estrangers).

Alumnat estranger	Curs d'incorporació	Plans per després de l'ESO													
		ESO		Batxillerat		Cicles Formatius		Altres estudis		Treballar només		Treballar i estudiar		Total	
	Pre-escolar	1	5,9%	9	52,9%	6	35,3%	1	5,9%	0	0%	0	0%	17	100%

1r Primària	0	0%	7	7,8%	1	11,1%	0	0%	0	0%	1	11,1%	9	100%
2n Primària	0	0%	2	28,6%	2	28,6%	0	0%	0	0%	3	42,8%	7	100%
3r Primària	0	0%	6	40%	5	33,3%	1	6,7%	2	13,3%	1	6,7%	15	100%
4t Primària	1	12,5%	4	50%	1	12,5%	0	0%	0		2	25%	8	100%
5è Primària	0	0%	8	61,5%	3	23,1%	1	7,7%	1	7,7%	0	0%	13	100%
6è Primària	1	2,8%	20	55,6%	7	19,4%	0	0%	2	5,6%	6	16,7%	36	100%
1r Secundària	0	0%	19	57,6%	6	18,2%	3	9,1%	1	3%	4	12,1%	33	100%
2n Secundària	3	6%	18	36%	7	14	2	4%	6	12%	14	28%	50	100%
3r Secundària	1	2,3%	19	44,2%	12	27,9%	4	9,3%	1	2,3%	6	14%	43	100%
4t Secundària	8	14,8%	14	25,9%	20	37	3	5,6%	3	5,6%	6	11,1%	54	100%
TOTAL	15	5,3%	126	44,2%	70	24,6%	15	5,3%	16	5,6%	43	15,1%	285	100%

Font: qüestionari.

No apreciant a les dades obtingudes una relació clara entre els cursos d'incorporació i les expectatives de continuïtat després de l'ESO, i essent tan fragmentada la informació relativa a cadascuna de les nacionalitats, no analitzarem la relació d'aquestes dades amb cadascun dels agrupaments nacionals que hem establert. Tanmateix, volem posar de relleu que alguns alumnes manifesten algunes dificultats per incorporar-se al ritme de treball i aprenentatge quan arriben a l'escola, unes dificultats que no tenen perquè hipotecar la seva trajectòria escolar i com dèiem el seu projecte de continuïtat:

“Ho vaig passar malament perquè ho suspenia tot, no sabia molt bé que 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)

Finalment, pel que fa les dificultats acadèmiques que els alumnes fan front, a través del qüestionari vam demanar als alumnes quines eren les seves qualificacions mitjanes (vam optar per no analitzar els seus expedients acadèmics, en la mesura que resultava econòmicament costós i ens allunyava de l'objectiu principal de la recerca). Els resultats obtinguts ens indiquen que **si relacionem les qualificacions obtingudes amb els plans dels alumnes per a després de l'ESO, podem observar que existeix una relació estadísticament significativa entre les qualificacions informades i els plans per després de l'ESO, de manera que els estudiants que pensen fer batxillerat són els únics que majoritàriament informen de qualificacions elevades.** En tots dos grups, només entre aquells que pensen estudiar Batxillerat són majoria (68,5% espanyols – 65,1% estrangers) els que informen de qualificacions altes. Com dèiem, però, la qüestió dels resultats acadèmics obtinguts mereix ser estudiada amb més deteniment abans

d'avançar en interpretacions precipitades. La informació que vam demanar sobre aquesta qüestió a través del qüestionari va ser expressament limitada per tal d'evitar desviacions excessives de la qüestió central de la recerca. Sí que vam demanar més informació, però al voltant de la relació que els alumnes establien amb els seus professors i professores.

5.2.6 Valoració de l'impacte que tenen els diferents factors analitzats sobre les trajectòries de continuïtat acadèmica de l'alumnat.

Fins ara 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. Podem reiterar algunes de les conclusions a que ens permeten arribar les dades analitzades i que hem anat assenyalant als apartats anteriors:

- 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 (81,8%), la peruana (81,3%), les "altres nacionalitats" (78,6%) i l'equatoriana (75,9%) (tot i que només les dues primeres obtenen resultats superiors a la mitjana, que és del 81,6%).
- En segon lloc, que 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, clar. 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 cara als estudis (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 famílies amb ocupacions altament qualificades, i moltes amb 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 major és el nivell d'estudis assolit pels pares i mares, més elevades són les expectatives educatives dels alumnes (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 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. 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 han 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 ben 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, doncs). 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, que més d'un 50% de les quals no tenen els estudis primaris acabats, seguides a molta distància per les mares de nacionalitat xinesa, pakistanesa, colombiana i equatoriana (en aquestes dues nacionalitats el percentatge de mares sense estudis gairebé dobla el dels pares).
- Pel que fa a les diferències de gènere, hem vist com aquestes 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 per ella mateixa. 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 (si bé 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 la seva 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. Finalment, també hem assenyalat com entre l'alumnat de nacionalitat equatoriana la pauta és similar entre nois i noies, si bé l'opció "treballar i estudiar", és assenyalada per un 8,3% dels nois enfront d'un 22,2% de les noies.
- En sisè lloc, hem assenyalat que pel que fa a les situacions familiars diferents de les convencionals (convivència 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.

- Finalment, pel que fa al curs d'incorporació les dades obtingudes (que poden estar condicionades per l'abandonament 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? O tal i com apuntàvem al principi: en quina mesura les nacionalitats o el fet 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 cada col·lectiu nacional). 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 aquests caldria explicar-los a través de les diferents situacions econòmiques, socials, educatives i familiars en què viuen. Però quin és el pes relatiu de cadascun d'aquestes variables?

Ja hem assenyalat a l'inici del capítol 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 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. Donades les limitacions de la mostra d'alumnes amb que 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, nivells 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 amb

més freqüència tenen intenció de continuar aquests estudis (86,4%) respecte als de nacionalitat estrangera (68,6%) i, darrera 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'incorpora 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, apareix, doncs, com a absolutament rellevant.

Taula 57: Resultats de la regressió logística per passos per predir la continuïtat en els estudis.

	Variable	X ² (p)	% Classificacions correctes	B	Wald	Exp (B)	p
1	Nacionalitat	7,05 (0,009)	83,2	0,03	7,5	1,03	0,006
2	Nivell estudis pare	54,5 (<0,0005)	89,8	-0,13	1,9	0,87	0,17
2	Nivell estudis mare			-0,21	4,6	0,8	0,03
2	Millor feina pare/,mare			0,09	0,43	1,1	0,51
2	Curs d'incorporació			0,13	20,1	1,1	<0,0005

Font: qüestionari.

Fins ara, però, ens hem referit a característiques de caràcter sociocultural i (a excepció del curs d'incorporació al nostre sistema educatiu) exteriors als centres on s'imparteix l'ESO el Batxillerat i els Cicles Formatius. És sobre l'efecte dels centres i sobre els aspectes organitzatius i didàctics dels centres que més poden incidir sobre la continuïtat de l'alumnat, que ens centrarem en el següent apartat.

5.3. El paper dels centres en la continuïtat de l'alumnat.

Tal i com hem esmentat al començament del text, la recerca també tenia per objectiu analitzar la influència dels centres sobre les dinàmiques de continuïtat o discontinuïtat de l'alumnat membre de famílies immigrades. Per tal d'avançar en aquesta qüestió vam entrevistar als responsables dels 18 centres seleccionats amb l'objectiu de contrastar en quina mesura els centres han desenvolupat estratègies organitzatives, dinàmiques de professorat, pautes d'atenció a les famílies, pedagogies i estratègies d'acompanyament i d'atenció a l'alumnat que considerem que poden afavorir la continuïtat de l'alumnat d'origen immigrant en el seu pas de l'ESO als estudis postobligatoris⁴⁷.

La nostra hipòtesi inicial plantejava que quants més factors afavoridors de la continuïtat desenvolupés un centre, més probabilitats tindria aquest centre de superar la diversitat de forces que inhibeixen la continuïtat acadèmica de l'alumnat i tendiria a assolir percentatges continuïstes més elevats que els que obtenen centres situats en contextos similars.

Al voltant d'aquesta qüestió, desenvoluparem la reflexió a l'entorn de dues qüestions: d'una banda entorn a l'efecte que les variables de centre que vam considerar més rellevants tenen sobre la continuïtat de l'alumnat, i les limitacions a l'esforç realitzat per contrastar la hipòtesi que vam establir sobre aquesta qüestió; en segon lloc, a l'entorn del desenvolupament de les diferents variables que vam definir en cadascun dels 18 centres on vam desenvolupar aquesta part de la recerca.

⁴⁷ Com ja hem assenyalat al capítol dedicat als aspectes metodològics, per a l'anàlisi de la influència dels centres educatius sobre la continuïtat dels alumnes d'ESO cap als estudis postobligatoris, l'equip de recerca va coordinar un seminari convocat per la Fundació Jaume Bofill en el que hi van participar: Carles Serra (coord.), Josep M. Paludàrias, Miquel Àngel Alegre, Francesc Carbonell, Miquel Àngel Essomba, Jordi Garreta i Maria José Montón (Serra 2005). El Seminari tenia per objectiu determinar quins aspectes de caràcter pedagògic, didàctic i organitzatiu dels centres podien ser més determinants a l'hora de condicionar la continuïtat acadèmica de l'alumnat un cop finalitzada la seva etapa obligatòria.

5.3.1. La contrastació de la influència dels centres sobre la continuïtat acadèmica de l'alumnat.

L'estudi dut a terme als 18 centres seleccionats, ens ha dut a una situació diferent de la inicialment esperada. Les dades obtingudes no avalen la hipòtesi plantejada, tot i que tampoc no permeten descartar-la. Les dades no són en absolut concloents bàsicament perquè vam haver de fer front a quatre dificultats importants:

- En primer lloc, la dificultat a l'hora de construir una mostra de centres adequada a aquests objectius (si d'una banda volíem accedir a centres amb unes determinades característiques i que obtinguessin resultats clarament contrastats pel que fa a la continuïtat de l'alumnat d'origen immigrant, no vam poder disposar d'informació fiable sobre la continuïtat de l'alumnat a cadascun dels centres fins després d'haver-los seleccionat i d'accedir-hi per consultar les seves dades⁴⁸).
- En segon lloc, el fet que les polítiques d'acreditació de cada centre poden ser molt diferents. D'aquesta manera el percentatge de superació de 4t d'ESO i les possibles trajectòries de continuïtat de l'alumnat a cada centre poden arribar a ser molt contrastades, sense que s'observin diferències clares en altres factors que pedagògicament s'haurien de mostrar rellevants.
- En tercer lloc, pel fet que la informació a la que es pot accedir des dels centres no va més enllà de la continuïtat dels alumnes en el propi centre. Aquest dèficit distorsiona d'una manera molt important la informació i fa que variables com ara l'oferta educativa del centre (tipologies de Batxillerat que s'hi imparteixen, nombre i tipus de Cicles Formatius) acabin essent determinants (els centres que tenen una oferta àmplia d'estudis secundaris disposen de força informació sobre la continuïtat dels seus alumnes en aquests seus estudis, mentre que els centres amb una oferta més reduïda no disposen d'aquesta informació)
- I, finalment, perquè en contrastar l'efecte dels centres a través de les dades obtingudes del qüestionari passat als alumnes de 4t d'ESO, el fet que els alumnes que

⁴⁸ Veiem altra vegada les dificultats que comporta la limitació de les dades estadístiques dels IES de tot Catalunya a què vam tenir accés i que no van permetre una selecció més acurada dels centres.

no volen continuar els estudis hagin abandonat els centres abans de finalitzar aquest curs també pot haver introduït un biaix més o menys important a les dades obtingudes sobre les expectatives de continuïtat o abandonament expressades per l'alumnat.

Tot seguit farem referència a les dues estratègies de contrastació desenvolupades per l'equip de recerca: la primera, a partir de les dades estadístiques obtingudes als mateixos centres; la segona, a partir del qüestionari.

5.3.1.1. La contrastació a partir de les dades estadístiques obtingudes als mateixos centres.

Per a la contrastació de l'efecte dels centres sobre la continuïtat de l'alumnat vam analitzar en quina mesura podia establir-se una relació entre els centres que desenvolupaven més iniciatives o que tenien més característiques que consideràvem afavoridores de la continuïtat, i els centres que finalment aconseguien uns percentatges de continuïtat de l'alumnat més elevats.

La manera com les diferents característiques de centre es trobaven repartides als 18 centres sotmesos a estudi queda reflectida a les següents taules:

Taula 58: Distribució de les característiques de centres als 18 centres estudiats.

IES	1. Característiques del centre						2. Organització del centre						3. Professorat			4. ⁴⁹	5. Pedagogia emprada						6. Acompanyament i orientació de l'alumnat		
	1.1. Història del centre	1.2. Dimensions del centre	1.3. Adequació dels espais	1.4. Oferta educativa	1.5. Composició de l'alumnat	1.6. Estabilitat de la plantilla de professorat	2.1. Clima	2.2. Atenció a la diversitat	2.3. Organització del professorat	2.4. Criteris d'agrupament de l'alumnat	2.5. Seguiment de l'alumnat	2.6. Suports externs	3.1. Formació que ha rebut el professorat	3.2. Expectatives del professorat	3.3. Model de formació	4.1. Estratègies d'acolliment i d'atenció	5.1. Ideari	5.2. Mètodes docents	5.3. Currículum	5.4. Models d'adults	5.5. Pertinença	5.6. Avaluació	6.1. Tutoria	6.2. Orientació laboral	6.3. Motivació de l'alumnat
1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	○	○	●	●	●	●	●	
2	●	●	●	●	●	○	○	●	●	●	●	○	○	○	●	○	●	○	○	○	●	●	●	●	
3	●	●	○	●	●	●	○	●	●	●	●	●	○	○	○	●	○	●	○	●	●	○	●	●	
4	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	○	●	●	○	○	●	●	○	○	○	●	●	●	●	
5	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	○	○	○	●	●	●	○	○	●	●	●	●	●	
6	●	●	○	●	●	●	●	○	○	●	○	○	●	○	●	○	○	○	○	○	●	●	●	●	
7	●	●	○	●	●	●	○	●	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
8	●	●	●	●	○	●	○	●	●	●	●	○	○	○	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	
9	○	●	●	●	●	○	○	○	○	●	●	○	○	○	○	●	●	●	○	○	○	○	○	○	
10	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○	
11	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
12	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
13	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
14	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
15	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
16	●	●	○	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
17	○	●	●	●	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
18	●	●	○	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	

⁴⁹ La comunitat: la participació de les famílies.

Llegenda: ● Afavoreix ● No Afavoreix ● Indefinit (intermig) ○ Manquen dades. Font: Entrevistes a directores i coordinadors d'estudis.

Taula 59: Distribució de les característiques afavoridores / no afavoridores de la continuïtat als 18 centres.

Centres	●	●	●	○
1	17	4	1	3
2	4	11	5	5
3	4	13	5	3
4	3	15	3	4
5	10	9	1	5
6	7	8	3	7
7	6	6	7	6
8	5	11	3	6
9	3	11	5	6
10	1	16	2	6
11	7	6	8	4
12	8	10	1	6
13	18	3	0	4
14	6	12	2	5
15	8	9	4	4
16	7	9	7	2
17	13	6	2	4
18	8	4	6	7

Llegenda: ● Afavoreix ● No Afavoreix ● Indefinit (intermig) ○ Manquen dades.
 Font: Entrevistes a directors i coordinadors d'estudis.

A l'annex 1 s'adjunten les taules amb el conjunt de dades relatives als resultats assolits pels 18 centres seleccionats, així com altres dades relatives al tipus d'alumnat amb que treballen (població immigrada, incorporació tardana, alumnat que viu situacions de risc social, entre altres).

Comptant, doncs, amb els condicionants que abans hem esmentat, la comparació entre les característiques dels centres i la continuïtat que aquests centres aconseguixen, permet fer les següents consideracions:

- **Dels 18 centres estudiats, només tres mostren una forta presència dels factors afavoridors del seguiment en els estudis (centres 1, 13 i 17, veure taules de l'annex 1). En aquests casos els factors estudiats es mostren rellevants, ja que tots tres centres es compten entre els centres de la mostra que aconseguixen més continuïtat de l'alumnat de nacionalitat estrangera.** Ara bé, també cal dir que algun dels centres que reuneix menys elements afavoridors (IES 10) també es

compta entre els que més continuïtat aconseguix, i altres (com l'IES 11) que tenen un perfil molt poc definit (en el cas de l'IES 11, majoria de factors indefinits i més factors no afavoridors que no pas afavoridors) i que tot això aconseguixen una taxa de continuïtat de l'alumnat estranger molt per damunt de la mitjana.

Per tal de procedir a una comparació més acurada i establir la incidència de les dades obtingudes a través de les entrevistes, hem dut a terme una sèrie de comparacions entre centres amb característiques i en contextos socioculturals similars.

Una primera **comparació** s'ha realitzat **entre dos centres urbans de característiques similars pel que fa a percentatge d'alumnat estranger, percentatge d'alumnat en risc social i característiques socials dels barris on són ubicats**. Ambdós centres però, són **molt diferents en relació a la presència de factors afavoridors de la continuïtat**, ja que mentre un dels centres presenta un nombre molt elevat de factors afavoridors, l'altre és un del més baixos de la mostra. **Tanmateix**, si comparem la continuïtat entre un i altre centre, veiem que **tots dos tenen una taxa alta de continuïtat**. Cal suposar en aquest cas que altres factors són els que intervenen en la taxa de continuïtat, a part dels elements afavoridors que hem estudiat a cadascun dels centres.

Una segona comparació l'hem realitzada entre **dos centres ubicats a la mateixa localitat i amb poblacions escolars similars**, però en aquest cas les diferències entre un i altre centre són: un centre és de titularitat pública i l'altre és de titularitat privada; un ofereix batxillerat i l'altre ofereix estudis postobligatoris de batxillerat i de formació professional concertats. Si comparem la continuïtat entre un i altre centre, observem que el de titularitat pública, que presenta un nivell mig de factors afavoridors de continuïtat, aconseguix una continuïtat igual a zero, mentre que el centre privat i amb una alta presència de factors afavoridors presenta una alta continuïtat. **En aquest cas la hipòtesi inicial es verifica, però també cal tenir en compte que el centre privat presenta, a part d'unes característiques molt afavoridores, una oferta d'estudis postobligatoris més ampla que el públic.**

Tornem a observar, altre cop, com altres elements, a part dels factors afavoridors, intervenen de nou en la taxa de continuïtat que mostren els centres.

- **El nombre centres que menys recullen els factors estudiats és de set (2, 3, 4, 8, 9, 10 i 14, veure taules 1 i 2). Un nombre prou important sobre la mostra de 18 centres analitzats. Aquesta situació dins de la mostra reflexa que molts dels factors estudiats no són una part important de la política educativa d'aquests centres.** Els vuit centres restants mostren una situació d'ambigüïtat en relació a la presència dels factors afavoridors de la continuïtat.
- Observem que **malgrat la presència d'alguns dels factors fins ara esmentats** (com l'èxit en la superació de 4t curs d'ESO per alguns alumnes estrangers; la incidència de les polítiques d'acreditació i en el seu cas afavoridores de continuïtat, i l'oferta educativa del centre), **alumnes d'algunes nacionalitats**, com ja hem comentat en l'anàlisi de les dades del Departament d'Educació i de les dades obtingudes a través dels centres, **mostren una trajectòries de continuïtat febles.**
- Atès el que hem exposat fins ara i tenint en compte la informació recollida a través dels 18 centres, observem que, **en l'actual panorama, els factors que incideixen sobre les trajectòries de continuïtat són múltiples i que els factors de centre són, potser per la feblesa amb que són presents o bé per la força dels elements externs als centres, una part, que ara per ara, sembla poc explicativa de la continuïtat o discontinuïtat cap als estudis postobligatoris**, entre l'ample ventall d'elements que incideixen en la trajectòria formativa de l'alumnat.

5.3.1.2. La contrastació a partir de les dades obtingudes a través del qüestionari.

A través del qüestionari ha estat possible analitzar la continuïtat de l'alumnat seguint el mateix criteri que havíem establert fins ara (continuïtat a través del Batxillerat i els Cicles Formatius), però hem pogut introduir un nou criteri que amb les dades del Departament no podíem tenir en compte: l'opció d'abandonar els estudis manifestada per alguns alumnes (això és: no continuar estudiant ni a través del Batxillerat, ni dels Cicles Formatius, ni dels Programes de Garantia Social, ni a través de cap altra opció reglada o no reglada). És per això que a l'hora analitzar del qüestionari hem seguit totes dues línies d'anàlisi. Aquestes són les intencions de continuïtat manifestades pels alumnes:

Taula 60: Plans per després de l'ESO / Centres.

Centres	Plans per després de l'ESO								Total
	ESO	Batxillerat	Cicles Formatius	Altres estudis	Treballar només	Treballar i estudiar			
1	5 12,2%	23 56,1%	5 12,2%	2 4,9%	2 2,4%	5 12,2%			41 100%
2	1 1,2%	45 54,9%	28 34,1%	1 1,2%	2 2,4%	5 6,1%			82 100%
3	0 0%	21 48,8%	8 18,6%	3 7,0%	3 7,0%	8 18,6%			43 100%
4	0 0%	41 70,7%	11 19,0%	0 0%	0 0%	6 10,3%			58 100%
5	2 4,4%	25 55,6%	10 22,2%	2 4,4%	1 2,2%	5 11,1%			45 100%
6	2 3,7%	20 37,0%	23 42,6%	3 5,6%	2 3,7%	4 7,4%			54 100%
7	1 1,2%	70 82,4%	4 4,7%	0 0%	3 3,5%	7 8,2%			85 100%
8	0 0%	59 68,6%	16 18,6%	6 7,0%	1 1,2%	4 4,7%			86 100%
9	0 0%	18 54,5%	10 30,3%	2 6,1%	0 0%	3 9,1%			33 100%
10	1 1,6%	27 42,2%	14 21,9%	3 4,7%	4 6,3%	15 23,4%			64 100%
11	0 0%	39 60,0%	22 33,8%	1 1,5%	0 0%	3 4,6%			65 100%
12	0 0%	50 65,8%	17 22,4%	3 3,9%	0 0%	6 7,9%			76 100%
13	1 1,4%	49 69,0%	10 14,1%	1 1,4%	7 9,9%	3 4,2%			71 100%
14	0 0%	29 50,0%	16 27,6%	0 0%	2 3,4%	11 19,0%			58 100%
15	1 1,5%	32 47,1%	14 20,6%	1 1,5%	4 5,9%	16 23,5%			68 100%
16	1 1,4%	46 65,7%	14 20,9%	0 0%	3 4,3%	6 8,6%			70 100%
17	2 2,7%	39 53,4%	22 30,1%	0 0%	3 4,1%	7 9,6%			73 100%
18	5 8,6%	29 50,0%	16 27,6%	3 5,2%	1 1,7%	4 6,9%			58 100%
Total	22 1,9%	662 58,6%	260 23,0%	31 2,7%	37 3,3%	118 10,4%			1130 100%

Font: qüestionari.

Si ens fixem en les intencions de continuïtat que els alumnes dels diferents instituts han manifestat a través del qüestionari que es mostren a la taula 60, observarem que els alumnes de determinats instituts mostren més tendència a continuar els estudis a través del Batxillerat o dels Cicles Formatius i que altres declaren una intenció d'abandonar els

estudis per començar a treballar superior a la mitjana. Tot seguit tindrem en compte aquestes dues qüestions (continuitat al Batxillerat o als Cicles, i voluntat de treballar només) separatament ja que ens donen perfils diferenciats.

5.3.1.2.1. Abandonament dels estudis.

Si ens fixem en l'indicador més clar d'abandonament dels estudis (l'opció de treballar només un cop acabat 4t d'ESO manifestada pels alumnes) aquest és el perfil amb què apareixen els diferents centres:

Centres amb un menor percentatge d'abandonaments: 1, 2, 4, 5, 8, 9, 11, 12 i 18.

Centres amb percentatge més alt d'abandonaments: 3, 10, 13, 15, 16 i 17.

Els centres que no hem relacionat (6, 7 i 14) tenen un perfil molt menys definit (molt proper a la mitjana d'abandonaments dels 18 centres estudiats).

Si recuperem l'anàlisi de les característiques dels centres realitzat a l'apartat 4 d'aquest informe, veurem com només un dels centres amb característiques afavoridores es troba entre els centres amb menor nombre d'abandonaments (el centre 1)⁵⁰ i que només dos dels que reuneixen menys característiques afavoridores es troben entre els que hem detectat més abandonaments (els centres 3 i 10).

5.3.1.2.2. Accés al Batxillerat o als CFGM.

Si ens fixem, en canvi, en les intencions de continuar els estudis per la via del Batxillerat o els Cicles Formatius, els centres que apareixen com a més continuistes són uns altres:

Centres on hi ha més alumnes que manifesten la voluntat de fer el Batxillerat o els Cicles Formatius: 2, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16 i 17.

⁵⁰ Tot sigui dit, un dels centres que es troba en un entorn dels considerats com a més "difícils" o "menys afavoridors" (alt percentatge de població immigrada i de situacions de risc social).

Centres on hi ha menys alumnes que manifesten la voluntat de fer el Batxillerat o els Cicles Formatius: 1, 3, 5, 10, 14, 15 i 18.

Com en el cas anterior, en el primer grup només 2 centres es troben entre els que tenen més característiques afavoridores (el 13 i el 17), i en el segon grup només 3 es troben entre els que tenen característiques que no afavoreixen la continuïtat (el 3, el 10 i el 14).

En relació a aquestes dificultats per relacionar les característiques afavoridores dels centres amb els itineraris de continuïtat dels alumnes, cal assenyalar que el centre 1 (que abans hem identificat com un centre amb molt pocs alumnes que decideixen abandonar els estudis, i que és un centre situat en un entorn clarament difícil però identificat com a clarament afavoridor de la continuïtat) aconsegueix unes intencions d'accés al Batxillerat molt properes a la mitjana i que, en canvi, les intencions d'accés als Cicles Formatius sí que estan situades clarament per sota de la mitjana. **El fet que des del centre es consideri l'accés als PGS com una bona opció per als seus alumnes** (que fan front a dificultats de tota mena) **explicaria aquest baix nombre d'alumnes que accedeixen als CFGM⁵¹, però també l'elevat nombre d'alumnes que manifesten la seva intenció de cursar altres estudis (i l'elevat nombre de repetidors: és a dir, d'alumnes que, en principi no abandonaran el sistema educatiu, sinó que intentaran acabar l'ESO obtenint-ne el graduat).** És un exemple més que, **tot i que nosaltres hem optat per treballar identificant la continuïtat amb l'accés al Batxillerat o als Cicles Formatius (perquè era aquesta la qüestió que centrava el nostre interès), el que podem entendre per "bones opcions de continuïtat" és una qüestió subjecta a consideracions diverses i que, a més, hauria de tenir en compte la diversitat de contextos on es mouen els alumnes. En tot cas assenyalarem que els 3 centres que reunien característiques més afavoridores són 2 dels inclosos en la llista de centres on s'ha manifestat més intenció de fer el Batxillerat o els Cicles, i el tercer és aquest IES 1.**

En aquest punt en sembla pertinent introduir un element de reflexió: **¿Qui i com ha de**

⁵¹ Que hi accedeixen des de 4t d'ESO, atès que també és possible d'accedir-hi un cop finalitzat un PGS.

definir quins són uns itineraris de continuïtat acadèmica acceptables i/o desitjables? ¿De quina manera podem fixar els criteris del que en podríem anomenar un “èxit educatiu raonable”? Cada centre determina (explícitament o implícita, a través de les expectatives o prenent decisions fermes que ubiquen els alumnes en uns itineraris o uns altres) quines són les trajectòries acadèmiques a les que poden aspirar els seus alumnes. ¿En base a què s’han de prendre aquestes decisions? ¿No fóra possible o convenient establir uns criteris orientadors que permetessin comparar la pròpia realitat (la dels alumnes i la dels centres) i, d’alguna manera, ponderar-la? D’altra manera, estarem deixant 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 alumnes d’incorporació tardana). Evidentment, la manca de dades i l’escàs coneixement de la realitat educativa que abans esmentàvem impedeix qualsevol mena d’orientació de caràcter general i qualsevol possibilitat de comparar l’èxit o el fracàs (sempre relatius) del propi centre amb el que altres centres assoleixen.

5.3.1.2.3. Comparació continuïtat alumnes de nacionalitat espanyola / alumnes d’altres nacionalitats.

Si comparem les opcions pel Batxillerat i els Cicles Formatius (totes dues sumades) dels alumnes de nacionalitat espanyola i les dels de nacionalitat estrangera, i prenem aquesta dada (com hem anat fent fins ara) com un indicador de continuïtat d’aquests alumnes en els estudis, observarem que:

- **Als centres 1, 5, 9 i 16, hi ha més alumnes estrangers que no pas espanyols que opten per aquestes formes de continuïtat en els estudis** (si bé cal assenyalar que al **centre 9** només 2 alumnes de nacionalitat estrangera han contestat aquesta pregunta, i al **centre 16** només 6: **cal restar rellevància, doncs, a aquesta dada en aquests dos centres**).

- **Als centres 3, 8, 13 i 18, la diferència entre els alumnes espanyols i els estrangers és clarament favorable als primers** (l'opció pel Batxillerat o els CFGM entre els espanyols supera a la dels estrangers en un 36,5%, 40,1%, 61,8% i 37,2% respectivament en cadascun dels centres esmentats).

La resta de centres oscil·len entre el 22,1% de diferència (IES 10) i el 3,4% de diferència (IES 12), sempre favorable als alumnes de nacionalitat espanyola.

Vist així, observem com **el diferencial de continuïtat entre l'alumnat espanyol i estranger que s'assoleix als diferents centres és notable**. Observem també com a 2 centres situats en zones on es viuen situacions socials complicades, amb un nombre d'alumnes en situacions de risc social força elevat (els centres 1 i 5), la diferència nacional no sembla que contribueixi a agreujar aquestes situacions sinó que, ben al contrari, acaba generant una tendència a la continuïtat en els estudis més alta entre l'alumnat d'origen immigrat que entre l'alumnat de nacionalitat espanyola.

Com en anteriors ocasions, qualsevol intent d'establir comparacions entre les característiques dels centres i la continuïtat dels alumnes no ofereix resultats clars.

Si, com hem fet abans, ara comparem la diferència entre alumnes que decideixen “treballar només” de nacionalitat espanyola i d'altres nacionalitats, observarem que:

- **Als centres 1, 2, 3, 6, 10, 13, 15 i 17 el percentatge d'alumnes que decideixen abandonar els estudis per treballar només és més alt entre els estrangers que entre els alumnes de nacionalitat espanyola, destacant especialment els centres 10, 13 i 15, on el diferencial és més gran.**
- **Als centres 5, 7, 8, 14, 16 i 18 el diferencial s'inverteix, essent més gran el percentatge d'alumnes espanyols que no pas el d'estrangers que s'inclinen per aquesta opció.** En aquest cas podem assenyalar, a més, que les oscil·lacions del

diferencial entre espanyols i estrangers no són tan importants com entre els centres del grup anterior (en aquest cas la diferència és d'entre un 1,3% i un màxim del 4,7%).

La resta de centres (els 4, 9, 11 i 12) no tenen cap alumne (ni espanyol ni estranger) que indiqui aquesta opció.

Altra vegada, qualsevol intent de relacionar aquestes dades amb les característiques dels centres resulta, ara per ara, improductiu. **Amb tot pensem que val la pena assenyalar la diversitat de situacions que es viuen als centres: des d'un centre on l'opció d'abandonar els estudis per treballar només és assenyalada per un 3,3% dels alumnes espanyols enfront un 50% dels alumnes estrangers (2 dels 61 alumnes de nacionalitat espanyola que han contestat aquesta pregunta del qüestionari en aquest centre, enfront 5 dels 10 alumnes d'altres nacionalitats), fins als centres on no hi ha alumnes que optin per abandonar els estudis o on aquest diferencial s'inverteix. Les situacions són prou diverses com perquè puguem seguir pensant que el que s'està fent des dels mateixos centres està influïent, en alguns casos de manera decisiva, sobre les opcions de continuïtat de l'alumnat.**

Finalment, com a conclusió d'aquest apartat, pesem que val la pena assenyalar algunes qüestions:

- Que la diversitat de situacions viscudes als diferents centres i pels alumnes de les diferents nacionalitats, provoca que si prenem com a referència simplement la major o menor continuïtat de l'alumnat espanyol o de l'estranger, acabem perdent bona part de la informació sobre el que realment està passant als centres (de la diversitat tan gran que es existeix) i qualsevol intent d'avaluar els efectes del treball que es realitza als centres es perd.
- A més, hem pogut comprovar com, en funció de quins són els indicadors de continuïtat/abandonament que adoptem, els centres queden identificats amb perfils (continuistes/no continuistes) que no sempre són coincidents. Tanmateix, hi ha 6 centres que queden identificats com a continuistes tan si seguim l'indicador de l'abandonament dels estudis, com si prenem com a referent la intenció de realitzar el Batxillerat o els Cicles Formatius; i n'hi ha 3 que queden identificats com a poc continuistes també seguint qualsevol d'aquests dos criteris. Com hem dit, la resta de centres s'identifiquen de manera diferent en funció del criteri adoptat.
- Finalment, si prenem com a referent tant l'abandonament dels estudis (opció "treballar només"), com la realització del Batxillerat o els Cicles (és a dir, tots dos referents alhora), observem que són majoria els centres que aconseguen una més gran continuïtat entre els alumnes espanyols que no pas els que l'aconsegueixen amb l'alumnat estranger.

5.3.1.3. Conclusions en relació a l'esforç realitzat per a la contrastació de l'efecte dels centres sobre la continuïtat de l'alumnat cap als estudis postobligatoris.

Per acabar, insistirem en el que s'ha assenyalat a l'apartat anterior dedicat a la contrastació de la hipòtesi de la qual vam partir. Tal i com hem dit, les dades amb les que hem pogut treballar no l'avalen. Ara bé, davant d'aquest fet, pensem que abans d'abandonar-la són possibles tres respostes:

- En primer lloc, intentar contrastar-la emprant altres estratègies de recerca que es considerin més acurades. Per acceptar una hipòtesi calen fonamentalment dues coses: d'una banda suport teòric i de l'altra suport empíric. La hipòtesi plantejada compta amb un suport teòric suficient, cal doncs dissenyar altres estratègies per contrastar en quina mesura podem acceptar-la tal i com ha estat plantejada (ja hem assenyalat les limitacions de les dades a les que hem pogut accedir per contrastar la continuïtat dels alumnes en el sistema educatiu). Una possibilitat podria ser desenvolupant alguna forma de recerca-acció o de treball cooperatiu amb els centres, per tal d'analitzar quin és l'impacte de la implementació de diferents mesures o estratègies potenciadores de la continuïtat de l'alumnat, comptant amb la implicació dels centres tan a l'hora de valorar les mesures, com d'aplicar-les i de valorar-ne els resultats (els previstos i els no previstos).
- En segon lloc, podem pensar que tot i que les variables assenyalades com a afavoridores de la continuïtat realment afavoreixen aquesta continuïtat, els factors socials tenen prou força com per ocultar l'efecte d'aquests factors de centre. És possible pensar que tot i que el treball als centres ha de seguir la direcció assenyalada, aquest treball només serà efectiu en determinats contextos i condicions, mentre que en altres els resultats que s'obtidran seran mínims. No cal dir que aquesta és l'opció menys esperançadora de les que plantejem (i contra la que voldríem seguir treballant). Ara bé, l'existència de centres com l'identificat com a centre 1 (que estan situats en entorns difícils: precarietat econòmica, molta mobilitat de població) i que aconsegueixen resultats molt positius, fa que ens resistim a abandonar la hipòtesi tal i com havia estat plantejada. En la línia del que assenyalarem a l'apartat següent, possiblement es tractarà de millorar les estratègies de recerca als centres i de revisar la manera com hem definit el que podrien ser "criteris de continuïtat acceptables" (ja hem dit que en aquest centre l'opció dels Programes de Garantia Social es considera una bona opció front la diversitat de reptes que ha de fer front el seu alumnat).

- En aquesta línia, pensem que hi ha una tercera possibilitat, si es vol a mig camí de les dues anteriors: és possible que el fet que la continuïtat cap als estudis postobligatoris no s'hagi plantejat com una prioritat en cap dels centres als que hem accedit, i que en molts d'ells aquesta qüestió no hagi estat objecte de reflexió ni de treball expliqui la distància entre el model de treball desenvolupat als centres i els resultats generats sobre la continuïtat de l'alumnat. Les bones pràctiques i dinàmiques de treball observades en alguns centres poden estar generant bons resultats (millors que en els centres on no es desenvolupen aquestes dinàmiques), però uns bons resultats observables en qüestions que possiblement des dels centres es consideren prioritàries (millors aprenentatges, més accés als PGS, entre altres). Que la continuïtat no es consideri una qüestió prioritària en cap dels centres pot estar fent que les bones pràctiques que s'hi desenvolupen no repercuteixin tant en la continuïtat dels alumnes com en altres qüestions. Al següent apartat ja assenyalarem fins a quin punt s'ha fet evident al llarg de les entrevistes realitzades als membres dels equips directius, que el nostre interès de recerca no es corresponia en absolut amb les prioritats ni les preocupacions sentides pels aquells responsables. Aquest fet (avançar-se a la percepció d'un problema) no és en ell mateix negatiu (al contrari, pot permetre de donar-hi resposta un cop aquest hagi estat reconegut), però sí que pot generar una distorsió important sobre la realitat estudiada.

Passem, doncs, a analitzar de quina manera estaven desenvolupades les diferents iniciatives i estratègies a les que hem parat atenció en cadascun dels centres.

5.3.2. Desenvolupament als centres de les iniciatives que poden potenciar la continuïtat acadèmica de l'alumnat.

Si bé l'anàlisi de les característiques dels centres no va ser tan productiu com esperàvem a l'hora d'avaluar el seu impacte sobre les trajectòries de continuïtat de l'alumnat, l'anàlisi d'aquestes característiques va resultar molt interessant a l'hora de contrastar en quina mesura els centres han desenvolupat les estratègies organitzatives, dinàmiques de

professorat, pautes d'atenció a les famílies, pedagogies i estratègies d'acompanyament i d'atenció a l'alumnat que considerem que poden afavorir la continuïtat de l'alumnat⁵².

Tal i com hem dit, l'anàlisi de la informació obtinguda a través de les entrevistes realitzades als directors i/o coordinadors d'estudis dels 18 centres on hem desenvolupat aquesta part de la recerca, ens permet revisar la manera com es van caracteritzar algunes de les variables de centre al llarg del Seminari. No només això, sinó que a més podem observar en quina mesura aquestes variables són objecte de major o menor atenció per part dels centres. Començarem per aquesta darrera qüestió: quines són les variables més desenvolupades als centres estudiats i quines les menys desenvolupades. Al punt següent introduïrem comentaris o matisacions a la manera com vam considerar i caracteritzar inicialment les variables.

5.3.2.1. Desenvolupament de les variables afavoridores de la continuïtat.

De la taula 1, es desprèn que si prenem com a referència el conjunt dels 18 IES d'on hem obtingut la informació, algunes de les variables obtenen respostes positives (afavoridores, ●) de manera molt majoritària, mentre que altres, clarament es tradueixen en respostes no afavoridores (●). Igualment, podem observar com algunes variables no han obtingut pràcticament resposta (○). Vegeu la taula següent:

Taula 61: Desenvolupament de les variables al conjunt dels 18 centres estudiats.

IES	1. Característiques del centre	2. Organització del centre	3. Professorat	4. ⁵³	5. Pedagogia emprada	6. Acompanyament i orientació de l'alumnat

⁵² Que ho seguim considerant: ja hem assenyalat que la hipòtesi plantejada segueix tenint un suport teòric suficient i que, en tot cas, serà precís contrastar-la emprant altres estratègies de recerca que resultin ser més adequades.

⁵³ **La comunitat: la participació de les famílies.**

	1.1. Història del centre	1.2. Dimensions del centre	1.3. Adequació dels espais	1.4. Oferta educativa	1.5. Composició de l'alumnat	1.6. Estabilitat de la plantilla de professorat	2.1. Clima	2.2. Atenció a la diversitat	2.3. Organització del professorat	2.4. Criteris d'agrupament de l'alumnat	2.5. Seguiment de l'alumnat	2.6. Suports externs	3.1. Formació que ha rebut el professorat	3.2. Expectatives del professorat	3.3. Model de formació	4.1. Estratègies d'acolliment i d'atenció	5.1. Ideari	5.2. Mètodes docents	5.3. Currículum	5.4. Models d'adults	5.5. Pertinença	5.6. Avaluació	6.1. Tutoria	6.2. Orientació laboral	6.3. Motivació de l'alumnat	
●	12	7	10	11	6	9	6	10	6	3	4	4	10	3		5	6	2	1			5	4	4	2	5
●	4	11	3	7	9	6	4	2	7	9	12	8	3	5		9	5	9	3		6	8	9	14	10	
●	2		5		3	2	8	2	3	5	1	4	4	2	1	4	7	5					4	2	1	
○						1		4	2	1	1	2	1	8	17			2	14	18	7	6	1		2	

● Afavoreix ● No Afavoreix ● Indefinit (intermig) ○ Manquen dades
 Font: Entrevistes a directors i coordinadors d'estudis.

5.3.2.1.1. Variables més desenvolupades o amb respostes majoritàriament positives

Les variables que han obtingut una resposta positiva de forma més majoritària han estat:

1. **Les característiques del centre.**
 - 1.1. Història del centre
 - 1.3. L'adequació dels espais
 - 1.4. L'Oferta educativa.
 - 1.6. L'estabilitat de la plantilla de professorat.
2. **L'organització del centre.**
 - 2.2. L'atenció a la diversitat.
3. **El professorat.**
 - 3.1. La formació que ha rebut el professorat.

Pot observar-se com entre aquestes variables n'hi ha que no depenen de la iniciativa dels centres. És el cas de la “**història del centre**” (que senzillament ens informa de les transformacions d'escoles d'EGB i de centres de Formació Professional als actuals IES) o de “**l'estabilitat de la plantilla de professorat**” (que no completament, però que en bona mesura depèn de la iniciativa del Departament d'Educació). Diem que no completament perquè en algun centre se'ns ha manifestat que la configuració de la plantilla forma o ha format part de les negociacions de l'equip directiu amb el Departament (bàsicament per rebre garanties de permanència al centre de professors que

han manifestat la seva voluntat de romandre-hi i que han demostrat la seva vàlua i afinitat amb la línia de treball d'aquell IES; també per poder configurar un equip de professorat “amb experiència” per fer front a situacions que es considera que la precisen).

Caldria discutir en quina mesura “**l’atenció a la diversitat**” està més o menys condicionada per les polítiques del Departament o per la iniciativa dels IES. Pensem que en bona mesura, la tasca realitzada des dels equips LIC (i la importància que discurs educatiu ha donat a l’atenció a la diversitat els darrers anys), ha contribuït a que les iniciatives adreçades a atendre la diversitat entre l’alumnat proliferin als centres, si bé és cert que les propostes d’aquests equips han estat seguides amb més o menys entusiasme⁵⁴ i la seva aplicació ha abastat més o menys àmbits d’aquests centres.

“**L’adequació dels espais**” és un altre dels aspectes que obté valoracions majoritàriament positives. Es tracta, doncs, de constatar que en general els centre que hem estudiat disposen d’infraestructures correctes i, en general, ben acurades. Això no pot ocultar, però, algunes situacions deficitàries: centres que no disposen d’aules suficients per atendre els alumnes (bàsicament a l’hora de fer desdoblaments i disposar d’aules especialitzades) o que han de renunciar a les sales de reunió per al professorat per tal que els alumnes puguin disposar de les aules que necessiten. En aquest sentit, hem d’assenyalar que entre els 18 centres estudiats, n’hi ha un que està seguint un procés de reducció de l’alumnat per tal de superar el dèficit d’espai que pateix. També hem d’assenyalar el cas d’un altre dels centres que, tot i disposar d’espai suficient, aquest mostra un aspecte mal conservat i clarament poc acollidor.

“**L’oferta educativa**” dels centres també ha estat valorada positivament a la majoria dels centres. Cal aclarir, però, que la mostra seleccionada ha tendit a privilegiar els centres

⁵⁴ Un director manifesta que reben l’ajuda del LIC, però que no el tenen gaire en compte. De fet fa temps que no va al centre, diu, “mesos”. I no el troben a faltar, perquè consideren que més que aportar ve a veure què és el que es fa al centre, mentre des del propi IES fa temps que s’està treballant la diversitat. Manifesta clarament que no li troben la utilitat, que la idea de LIC pot ser bona, però que tal com és ara no aporta gaire. Acaba: “parece un poco comisariado del catalán”.

amb CFGM i que el criteri d'adequació dels cicles en molts casos ha estat difícil de controlar. En tot cas, al següent apartat comentarem en quina mesura l'adequació dels Cicles potencia la continuïtat en els estudis.

Finalment, la darrera variable que ha obtingut respostes majoritàriament positives és la que fa referència a **“la formació que ha rebut el professorat”**. En relació a aquesta variable hem tingut en compte les diferents formes de formació continuada i hem constatat l'efecte dels plans de formació de zona. Amb tot, són pocs els centres que s'impliquen en iniciatives de formació als mateixos centres (i que farien possible l'impuls d'iniciatives compartides pel conjunt del professorat). Finalment, també sobta observar com algunes de les temàtiques en que s'implica majoritàriament el professorat no sempre estan relacionades amb les problemàtiques que es manifesten des dels equips directius d'aquests centres (les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació, resulten ser molt requerides en aquests cursos, al costat de demandes aparentment més rellevants com ara els treballs sobre la convivència als centres, resolució de conflictes, etc.).

5.3.2.2. Variables menys desenvolupades o amb respostes majoritàriament negatives.

Al costat d'aquestes variables que hem comentat, observem que aquestes altres reben respostes majoritàriament negatives (això és: que es manifesta que es tracta de qüestions no desenvolupades als centres, o que la resposta que se'ls dóna considerem que no és la més adequada a l'hora d'afavorir la continuïtat de l'alumnat. Aquestes variables són:

- 1. Les característiques del centre.**
 - 1.2. Les dimensions.
 - 1.5. La composició de l'alumnat.
- 2. L'organització del centre.**
 - 2.4. Els Criteris d'agrupament de l'alumnat.
 - 2.5. El seguiment de l'alumnat.
- 4. La comunitat: la participació de les famílies.**
 - 4.1. Les Estratègies d'acolliment i d'atenció.

5. La pedagogia emprada.

5.2. Els mètodes docents.

6. L'acompanyament i l'orientació de l'alumnat.

6.1. La tutoria.

6.2. L'orientació laboral.

6.3. La Motivació de l'alumnat.

D'entrada veiem que les variables d'aquest bloc són més que les assenyalades al bloc anterior, i que, excepte les dues primeres, tota la resta són variables que depenen completament de la iniciativa dels centres.

De “**les dimensions dels centres**” i de “**la composició de l'alumnat**” no ens hi aturarem. En la mesura que alguns dels criteris per a la selecció dels centres han estat el garantir que als centres estudiats hi trobaríem un volum suficient d'alumnat de les 10 nacionalitats estudiades, els centres seleccionats han estat majoritàriament grans (de més de 500 alumnes). Igualment, la majoria dels centres seleccionats presenten uns percentatges d'alumnat d'origen immigrant, d'incorporació tardana i en situació de risc social força elevat. D'altra banda, precisament aquestes dues qüestions no estan subjectes a la voluntat dels centres, no depenen directament de la iniciativa del professorat.

Sí que en depenen de manera directa la resta de variables assenyalades. Es tracta de variables relacionades amb l'**organització dels centres**, la **relació amb les famílies**, la **pedagogia emprada**, i les formes d'**acompanyament i orientació de l'alumnat**, totes elles qüestions subjectes a la iniciativa dels professionals dels centres. **En relació a aquest conjunt de variables pensem que val la pena assenyalar:**

- Com, d'una banda, **algunes d'elles estan desenvolupades, si bé seguint criteris que al Seminari es va considerar que més que afavorir, podien inhibir la continuïtat de l'alumnat** (és el cas de l'establiment de grups de nivell acadèmic homogeni com a estratègia bàsica per a l'agrupament de l'alumnat).
- Com, d'altra banda, **algunes variables es desenvolupen sense cap mena de seguiment o acord entre el conjunt del professorat** (és el cas dels **mètodes docents**, sobre els que en diversos centres se'ns ha manifestat que depenen de la

iniciativa, habilitat o voluntat de cada professor; o el de les estratègies de **motivació de l'alumnat**, sobre el que hem rebut respostes similars). Caldria valorar en quina mesura aquesta delegació és real o encobreix la inacció en alguns d'aquests àmbits (en el de la motivació, atès que de mètodes docents, millors o pitjors, necessàriament n'hi ha d'haver), però en tot cas el que denota és la manca d'una reflexió i d'un treball per compartir un projecte o cercar solucions comunes a problemes que haurien d'atènyer al conjunt del professorat. Es tracta, doncs, de buits en l'activitat dels centres.

- Com, finalment, **altres variables es poden considerar poc o gens desenvolupades**. El **seguiment de l'alumnat**, l'**acció tutorial**, l'**orientació laboral** i l'**atenció a les famílies** són aspectes poc o gens desenvolupats. Precisament es tracta dels aspectes que més relació directa poden tenir amb el seguiment, suport i orientació de l'alumnat a l'hora de decidir sobre la seva vida acadèmica o laboral.

Pel que fa a la primera qüestió, **el seguiment de l'alumnat**, hem vist com en general es manifesta que aquesta no és una competència dels centres o no és una qüestió de la que se'n puguin fer càrrec. Una pràctica habitual és la de comunicar als Serveis Socials els abandonaments i aturar aquí l'acció del centre. Cal dir que al voltant d'aquesta qüestió també hem pogut identificar iniciatives interessants: a l'IES 6, per exemple se'ns ha manifesta com recentment s'han incorporat un Pla contra l'Exclusió Social que proposa el seguiment dels exalumnes del centre durant 2 anys, per tal d'analitzar-ne les seves trajectòries. En un altre centre, el 5, un professional del mateix centre (que també s'encarrega de l'orientació laboral) fa el seguiment de l'absentisme abans de derivar els "casos" als Serveis Socials.

Igualment, l'**atenció i la relació amb les famílies** sembla un aspecte poc o mal previst, enfront del qual no hem pogut observar gaires iniciatives interessants tot i les propostes que s'estan fent des del LIC. El discurs de molts centres s'ha orientat més cap a la queixa per la manca d'assistència a les reunions de moltes famílies, més que no pas cap a les iniciatives desenvolupades per incentivar aquesta assistència i participació. Enfront d'això, sorprèn com en molts centres qüestions "clàssiques" com la dels intèrprets o el recurs a persones que poden facilitar la comunicació encara no està resolt.

Pel que fa a l'**acció tutorial** i a l'**orientació laboral**, la majoria d'iniciatives que se'ns han informat semblen absolutament estereotipades. Més l'orientació laboral. En el cas de les tutories alguns directors i coordinadors d'estudis ens han informat de la pràctica de "tutories compartides" (IES 12) o de l'existència de Plans d'Acció Tutorial ben elaborats, aplicats i seguits des de l'equip directiu (IES 17), però es tracta de casos minoritaris. En la resta de casos es compleixen les hores de tutoria estipulades i es segueix de manera més o menys directa el PAT de referència elaborat pel Departament d'Educació.

Amb l'**orientació laboral** passa això mateix. En la majoria dels casos es treballa des de les tutories al darrer curs de l'ESO, sense que prèviament s'hagi fet cap treball que ajudi els alumnes a vincular el seu projecte acadèmic amb el seu propi futur laboral. Només dues iniciatives han manifestat que anaven més enllà.

Un element, doncs, que consideràvem fonamental per a l'objecte de la recerca, es mostra pràcticament absent o irrellevant en la pràctica diària dels instituts. Si en apartats anteriors manifestàvem la impossibilitat de prestar atenció a un problema si abans no s'havien desenvolupat les estratègies adequades per a poder-lo identificar, aquí hem de subratllar que la manca d'iniciatives en àmbits com els assenyalats sembla una de les conseqüències lògiques i absolutament coherent amb aquella situació.

5.3.3. Conclusions en relació a les característiques dels centres.

Més enllà de l'anàlisi de la difusió de les característiques més afavoridores de la continuïtat de l'alumnat d'origen immigrant, pensem que cal fer una darrera reflexió més general sobre els instituts als que hem pogut accedir. En concret volem subratllar tres punts:

- Si tornem a observar la taula 2, comprovarem com només hi ha 2 centres d'educació secundària que reuneixi més característiques afavoridores de la continuïtat (●) que no pas trets no afavoridors (●), situacions indeterminades (●) o manquin dades per poder valorar alguna de les característiques sobre les que ens vam interessar (○) (són els centres 1 i 13); i que només 6 dels 18 centres reuneixen més característiques afavoridores que no característiques no afavoridores (centres 1, 5, 11, 13, 17 i 18). Igualment, observem com el nombre de respostes indeterminades i la manca de dades és força important.

Després d'haver accedit als centres i d'haver analitzat les entrevistes realitzades als directors i coordinadors d'estudis, **hom té la impressió que els casos de centres on hi ha un projecte compartit, assumit pel conjunt del professorat i liderat des del seu equip directiu, són l'excepció.** La qüestió fonamental no és com queden situats els centres en taules com la 1 o la 2, al cap i a la fi el que els demanàvem no estava pensat per valorar els centres globalment, sinó per analitzar la incidència de les seves pràctiques sobre una qüestió ben concreta objecte del nostre interès. Ara bé, tot i això, es fa difícil d'evitar la idea que l'anar fent, les rutines, els llocs comuns, la manca de reflexió, de debat, de lideratge, de consens són la tònica dominant. En concret **sorpren la manca de capacitat de resposta i/o de reflexió d'alguns membres dels equips directius al voltant de qüestions que semblen importants, així com també la delegació (o abandonament) que suposa que en molts casos es consideri que es tracta de qüestions que depenen de la lliure voluntat o disposició de cada professor.** A partir d'aquí, pensar en lideratges i projectes definits i compartits es fa difícil.

- A partir del que hem assenyalat al punt anterior, sembla evident que si tornem al marc teòric dibuixat a l'inici d'aquest capítol el primer que haurem de fer serà **constatar sobretot la distància existent entre aquells discursos (escoles eficaces, tipus de tutories, *counselling*, *empowerment*, ...)** i la nostra realitat. No es tracta de trobar als centres grans teòrics de l'educació, de la interculturalitat, ni

de l'orientació o l'organització escolar, amb tot, però, sorprèn l'allunyament de la pràctica i el discurs dels responsables dels centres, del d'aquells que treballen per analitzar i orientar aquestes seves pràctiques i discursos. Alguna cosa falla i l'allunyament d'una i altra realitat és prou gran com per no explicar-lo només amb el tòpic de la diferència entre discurs teòric i pràctica social.

- Finalment, en relació a **les característiques dels centres** que inicialment vam definir, considerem que després d'haver-les contrastades amb els discursos dels representants dels 18 centres seleccionats, **seria convenien procedir a una revisió més acurada de cadascuna d'elles**. Més enllà de la falsació o no de la hipòtesi amb que treballàvem, **el contrast amb els centres ha fet evident que algunes de les característiques que havíem definit són en realitat més complexes** (i fins i tot contradictòries) **del que inicialment prevèiem**. Vegem-ne alguns exemples:
 - En relació a les **dimensions del centre**, el plantejament inicial era que a centres més petits era possible de fer un millor seguiment de l'alumnat, de conèixer-lo millor i d'atendre millor les seves necessitats educatives. Si bé en alguns centres sembla que aquesta hipòtesi es confirma, en altres s'ha manifestat exactament el contrari: centre petit vol dir menys professorat i, per tant, menys recursos disponibles i menys flexibilitat a l'hora d'atendre les necessitats educatives de determinats alumnes (atenció a la diversitat); en canvi un centre gran equival a més professorat, més recursos i més possibilitats de realitzar desdoblaments de grups, suports a l'aula, tutories compartides, aules especials, etc. Les dimensions del centre poden tenir, doncs, un efecte ambivalent en funció de la realitat educativa i social dels centres (existència de més o menys diversitat i necessitats educatives especials) i de l'aposta educativa que es fa des del centre (l'existència de recursos –professorat- pot emprar-se de maneres molt diferents).
 - Igualment, els **criteris d'agrupament de l'alumnat** mostren una complexitat més gran de la dibuixada a l'inici de la recerca (i això era previsible). La qüestió va molt més enllà de l'establiment de grups homogenis (de nivell acadèmic homogeni) o heterogenis. En primer lloc perquè alguns centres han manifestat (i

raonat) l'establiment de grups heterogenis en alguns cursos de l'ESO (1r i 2n, per exemple) i homogenis en altres (3r i 4t). En segon lloc perquè l'aposta pels grups homogenis (molt estesa entre els 18 centres estudiats) s'explica i, aparentment, s'utilitza amb finalitats molt diferents: en alguns casos clarament com a mesura de supervivència del professorat (i, diuen, de part de l'alumnat: que almenys alguns grups funcionin, que no tots quedin ofegats per una insalvable diversitat); en altres com a mesura d'atenció als alumnes amb necessitats més específiques per aconseguir un seu més ràpid anivellament amb la resta de l'alumnat (aleshores, per exemple, no és el mateix establir els grups de nivell homogeni a 1r i 2n d'ESO, que establir-los a 3r i a 4t: en el primer cas té més sentit l'opció d'anivellament final, en el segon sembla més adaptat a la perspectiva d'un horitzó final de desigualtat al que cal adaptar-se).

- Finalment, una qüestió no prevista ha estat el fet que en ocasions no és possible de caracteritzar els centres globalment, en el seu conjunt. En alguns centres s'ha manifestat com les dinàmiques de treball, però també el prestigi, el tipus d'alumnat que hi accedeix i les problemàtiques que es fan front són radicalment diferents a l'ESO, que al batxillerat o als cicles formatius. Cal, Doncs, una caracterització "per etapes", que tingui en compte aquestes realitats i valoracions diferents. En aquest mateix sentit, cal assenyalar que a l'hora de caracteritzar els centres, estem intentant caracteritzar una realitat que és canviant, i que variables com el clima dels centres, els seus òrgans de direcció o les estratègies d'acompanyament de l'alumnat o d'atenció a les famílies poden canviar d'una manera prou important en un període relativament breu de temps. Això ha resultat ser especialment evident en relació al clima dels centres (sobretot quan aquest depèn dels daltabaixos que es poden produir als centres, més que del treball que s'hi pugui estar fent), o en relació a l'existència de projectes de formació o d'intervenció que tot just s'estaven iniciant.

Són només alguns exemples que ens il·lustren de la complexitat de les variables definides a l'inici de la recerca. Evidentment, una més gran definició d'aquestes variables només es podrà fer a partir d'altres estratègies de recerca de caràcter més qualitatiu.

5.4. L'ESO des de l'experiència de l'alumnat.

5.4. 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 els estudis postobligatoris. Vam considerar que el suport educatiu familiar que reben aquests alumnes, la importància 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 quines són els itineraris acadèmics, laborals o socials a seguir, etc. són qüestions sobre les que en 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.

5.4.1. Suport educatiu que ofereix la família.

Una altra de les qüestions que hem analitzat és si el suport que dona la família té una incidència significativa sobre la continuïtat dels alumnes. Aquest suport 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 a 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:

1. “A casa meva els meus pares m'ajuden a fer els deures i els treballs escolars”

Taula 62 : Ajuda a casa per espanyols/estrangers.

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 és molt semblant:

Taula 63: Ajuda a casa per nacionalitats.

Nacionalitats	molt sovint	sovint	poques vegades	mai	Total
espanyola	45 5,4%	162 19,6%	357 43,2%	263 31,8%	827 100,0%
dominicana	0 0%	4 22,2%	6 33,3%	8 44,4%	18 100,0%
pakistanesa	4 22,2%	9 50,0%	0 0%	5 27,8%	18 100,0%
peruana	2 14,3%	0 0%	3 21,45	9 64,3%	14 100,0%
gambiana	1 33,3%	0 0%	0 0%	2 66,7%	3 100,0%
marroquina	5 7,2%	13 18,8%	19 27,5%	32 46,4%	69 100,0%
equatoriana	2 3,8%	12 23,1%	17 32,7%	21 40,4%	52 100,0%
romanesa	1 4,8%	2 9,5%	5 23,8%	13 61,9%	21 100,0%
colombiana	0 0%	5 27,8%	7 38,9%	6 33,3%	18 100,0%
argentina	0 0%	1 5,6%	8 44,4%	9 50,0%	18 100,0%
xinesa	1 9,1%	2 18,2%	2 18,2%	6 54,5%	11 100,0%
Total	61 5,7%	210 19,6%	424 39,7%	374 35,0%	1069 100,0%

Font: qüestionari.

Si l'anàlisi de l'ajuda la fem tenint en compte les nacionalitats, observem que els pares que donen més suport són els de nacionalitat pakistanesa, en aquest cas un 25% i un 50% dels alumnes d'aquesta nacionalitat responen que aquest suport es rep molt sovint o sovint respectivament. També cal esmentar que el 27,8% del alumnes colombians han manifestat que sovint reben aquest tipus de suport, un suport que també reben equatorians (23,1%) i dominicans (22,2%). Si passem a la columna que recull quan el suport es dona poques vegades, el primer que copsem és que en aquest cas els percentatges són, en general, més alts que en les dues columnes anteriors. Per nacionalitats són els alumnes argentins i els espanyols els que més reben aquesta

frequència de suport. La quarta columna recull quan mai es rep aquest suport i és aquesta la situació la que recull els percentatges més alts, per tant podem dir que en general els pares de les nacionalitats estudiades donen un escàs suport als fills pel que fa a ajudar-los en els deures de l'institut. Les nacionalitats que presenten uns percentatges més alts són la gambiana (66,7%)⁵⁵, la peruana (64,3%), la xinesa (54,5%) i l'argentina (50%).

Taula 64: Ajuda a casa per espanyols / plans per després de l'ESO.

Plans per després de l'ESO	A casa meva els pares m'ajuden a fer els deures		Total
	Molt o bastant sovint	Poc sovint o mai	
ESO	5 23,8%	16 76,2%	21 100,0%
batxillerat	154 23,4%	505 76,6%	659 100,0%
cicles formatius	76 29,5%	182 70,5%	258 100,0%
altres estudis	11 36,7%	19 63,3%	30 100,0%
treballar només	13 36,1%	23 63,9%	36 100,0%
treballar i estudiar	18 15,8%	96 84,2%	114 100,0%
Total	277 24,8%	841 75,2%	1118 100,0%

Font: qüestionari.

Si analitzem fins a quin punt l'ajuda dels pares és un factor que convida a situar-se en el estudis amb un projecte de continuïtat, observem que els alumnes que tenen el projecte de seguir estudiant Batxillerat i CFGM no hi són entre els que reben més suport, potser perquè alguns d'ells no ho necessiten, ja que se'n surten prou bé amb els estudis. També observem que els alumnes que tenen com a pla seguir altres estudis i treballar només, són entre el que reben més suport. Potser hem de considerar que volen seguir altres estudis i treballar, abandonant els estudis reglats, perquè no se'n surten amb aquests estudis i és per aquest motiu que els pares els ajuden a fer els deures. També observem que els alumnes que tenen el projecte de treballar i estudiar són els que menys suport reben dels pares quan han de fer els deures.

2. “A casa meva els meus pares em fan anar a amb algú que m'ajuda amb la feina de l'institut”

⁵⁵ Recordem que l'alumnat d'aquesta nacionalitat que ha respost al qüestionari és de 3 alumnes. .

En aquest punt caldria saber de quin tipus de suport parlen els alumnes, ja que és possible que en alguns casos, el suport no vingui directament de la família, sinó que estiguin fent referència a alguns dels programes de suport a l'escolarització dirigits a alumnes amb dificultats escolars i, també en alguns casos familiars, que són impulsats des de diferents estaments i serveis municipals. En tot cas, el que per aquest estudi és important, és veure si el suport té incidència en la trajectòria de continuïtat dels alumnes i és sobre aquest punt que ens situarem.

Taula 65: Suport extraescolar / nacionalitat (espanyola/estrangera)

Nacionalitat	a casa meva 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 65 posen de manifest que el suport que és dona 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. En tot cas, dir que els alumnes espanyols reben una mica més aquest tipus de suport que els estrangers.

Taula 66: Suport extraescolar / 11 nacionalitats.

Nacionalitats	molt sovint	sovint	poques vegades	mai	Total
espanyola	101 12,2%	124 15,0%	158 19,2%	442 53,6%	825 100,0%
dominicana	0 0%	1 5,6%	3 16,7%	14 77,8%	18 100,0%
pakistanesa	6 33,35	2 11,1%	6 33,35	4 22,2%	18 100,0%
peruana	1 7,1%	1 7,1%	4 28,6%	8 57,1%	14 100,0%
gambiana	0 0%	1 33,3%	0 0%	2 66,75	3 100,0%
marroquina	14 20,6%	17 25,05	14 20,6%	23 33,8%	68 100,0%
equatoriana	4 8,0%	5 10,0%	11 22,0%	30 60,0%	50 100,0%

romanesa	0 0%	4 19,0%	5 23,8%	12 57,1%	21 100,0%
colombiana	2 10,5%	3 15,8%	3 15,8%	11 57,95	19 100,0%
argentina	0 0%	1 5,6%	2 11,15	15 83,3%	18 100,0%
xinesa	1 9,1%	1 9,1%	2 18,2%	7 63,6%	11 100,0%
Total	129 12,1%	160 15,0%	208 19,5%	568 53,35	1065 100,0%

Font: qüestionari.

Si ens situem sobre les nacionalitats de l'alumnat, observem que aquest suport es rep de forma diferenciada entre l'alumnat de les nacionalitats estudiades. D'aquesta manera veiem que les famílies pakistaneses, també en aquest punt, són les que donen molt suport als seus fills (33,3%). Altres famílies que donen sovint aquest suport són les marroquines (20,6%). Quan el suport es dóna sovint veiem que a part de les famílies gambianes (33,3%), són les marroquines les que més donen aquest suport. Quan aquesta ajuda es dóna poques vegades són les famílies pakistaneses (33,3%) i peruanes (28,6%) les que més suport d'aquest tipus donen. Si ens situem en la columna que ens parla de les situacions on mai es dóna aquest tipus de suport, observem que en aquesta columna, es donen altra vegada els percentatges més alts. Dins de les famílies que menys suport donen, veiem que són les de nacionalitat argentina (83,3%) i dominicana (77,8%) les que presenten un tant per cent més alt, però recordem que en general els percentatges d'aquesta columna són els més alts.

Taula 67: Suport extraescolar / plans per després de l'ESO.

plans per després de l'ESO	a casa meva 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	
ESO	10 47,6%	11 52,4%	21 100,0%
batxillerat	158 24,2%	496 75,8%	654 100,0%
cicles formatius	80 30,9%	179 69,15	259 100,0%
altres estudis	13 41,9%	18 58,1%	31 100,0%
treballar només	13 36,15	23 63,9%	36 100,0%
treballar i estudiar	24 21,1%	90 78,9%	114 100,0%
Total	303 26,8%	826 73,2%	1129 100,0%

Font: qüestionari.

Si analitzem si es dóna relació entre els plans per després de l'ESO i el suport que es rep fora de casa per fer els deures, veiem que els alumnes que més suport reben són els repetidors (47,6%), els que el proper curs tornaran a fer ESO (i possiblement són entre els que més ho necessiten) i els que es decanten per seguir altres estudis. Observem de nou que **els alumnes que opten per seguir els estudis reglats no es troben entre els que reben més ajut per fer els deures**, potser, com ja hem comentat, perquè molt d'ells no ho necessiten. Si passem a la columna dels que reben menys sovint suport copsem que els que tenen com a projecte treballar i estudiar són els que menys ajut reben per fer els deures.

3. “A casa meva els meus pares parlen amb mi sobre la feina que faig a l'institut”

Taula 68: A casa es parla dels estudis / nacionalitat (espanyola/estrangera).

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.

Si ens situem sobre les dades que ens mostren si entre els pares i els fills es parla de la feina que es fa a l'institut, observem que en aquest cas, les dades ens diuen que **les famílies de nacionalitat espanyola (67,9%) parlen més sovint a casa sobre la feina que fan els seus fills a l'institut que les de l'alumnat estranger (63,6%)**. També cal esmentar que aquesta diferència no és molt important, tot i que de les dades obtingudes per analitzar la incidència del suport de les famílies en la continuïtat en els estudis, és en aquest cas on es produeix més diferència entre les famílies de l'alumnat espanyol i de l'estranger. Per altra banda dels tres tipus de suport estudiats aquest és el que més sovint donen tan les famílies espanyoles com les estrangeres.

Taula 69: A casa es parla dels estudis / 11 nacionalitats.

Nacionalitats	molt sovint	sovint	poques vegades	mai	Total
espanyola	228 27,5%	334 40,3%	207 25,0%	59 7,1%	828 100,0%
dominicana	7 38,9%	4 22,2%	3 16,7%	4 22,2%	18 100,0%
pakistanesa	13 72,2%	1 5,65	4 22,25	0 0%	18 100,0%
peruana	5 35,7%	5 37,55	1 7,1%	3 21,4%	14 100,0%
gambiana	0 0%	2 66,7%	0 0%	1 33,3%	3 100,0%
marroquina	26 38,25	26 38,2%	15 22,1%	1 1,55	68 100,0%
equatoriana	11 21,6%	14 27,5%	18 35,3%	8 15,7%	51 100,0%
romanesa	7 33,3%	6 28,6%	3 14,3%	5 23,85	21 100,0%
colombiana	10 50,0%	5 25,0%	2 10,0%	3 15,0%	20 100,0%
argentina	6 33,3%	5 27,8%	7 38,9%	0 0%	18 100,0%
xinesa	0 0%	3 27,3%	6 54,5%	2 18,2%	11 100,0%
Total	313 29,3%	405 37,95	266 24,9%	86 8,0%	1070 100,0%

Font: qüestionari.

Si analitzem aquest tipus de suport per nacionalitats, tornem a observar que les famílies pakistaneses són les que més sovint parlen amb els seus fills sobre el que fan a l'escola, ja que ho fan en el 72,2% dels casos. Les famílies colombianes també són de les que més parlen amb els seus fills sobre l'escola (50%). Si llegim els percentatges de la columna que fan referència a les famílies que donen sovint aquest tipus de suport, observem que les famílies gambianes (66,7%) són les que més el donen, seguides de les espanyoles (40,3%), marroquines (38,2%) i peruanes (35,7%). Les famílies que parlen poques vegades amb els seus fills sobre l'escola, però que ho fan més que la resta dins d'aquest nivell de suport, són les xineses (54,5%), argentines (38,9%) i equatorianes (35,3%). Finalment les famílies que en un percentatge més alt, mai parlen de la feina que fan els fills a l'institut, són les gambianes (33,3%) i les romaneses (23,8%).

Taula 70: a casa es parla dels estudis / plans per després de l'ESO.

plans per després de l'ESO	a casa meva 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	
ESO	18 81,8%	4 18,2%	22 100,0%
batxillerat	441 67,15	216 32,9%	657 100,0%
cicles formatius	169 65,3%	90 34,7%	259 100,0%
altres estudis	22 71,0%	9 29,0%	31 100,0%
treballar només	25 69,4%	11 30,6%	36 100,0%
treballar i estudiar	74 63,8%	42 36,2%	116 100,0%
Total	749 66,85	372 33,2%	1121 100,0%

Font: qüestionari.

Si estudiem quina relació es dona entre els plans per després de l'ESO i el fet que les famílies parlin amb el fills sobre el que fan a l'escola, tornem a veure que els alumnes que tenen previst seguir estudis reglats no es troben entre els que més parlen amb les seves famílies sobre el que fan a l'institut. Però també tornem a observar que són els alumnes que més dificultats tenen amb els estudis, com ara els que repetiran ESO, els que més parlen amb els seus pares sobre el que fan a l'institut (un 81,1% ho fa molt sovint o sovint). Un altre grup d'alumnes que manifesta que parla sovint o molt sovint amb la família són els alumnes que tenen el projecte de seguir altres estudis (71%), una hipòtesi és que ho fan atès que el projecte de formació es dirigeix cap situacions que són noves i que aquest fet requereix l'atenció dels pares cap aquests possibles canvis. L'anàlisi de les dades també ens porta a fer, pel que fa als alumnes que tenen com a projecte treballar i estudiar, el mateix comentari que en les taules anteriors: aquests són els alumnes que menys parlen sobre el que fan a l'institut amb el seus pares.

Abans de fer un recull del que hem analitzat fins ara, 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 que 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)

Finalment, i a com a recull del que hem analitzat al llarg dels tres tipus de suport volem concretar que:

- **El suport familiar que en general tenen els alumnes espanyols i estrangers, pel que fa a l'ajuda dels pares a fer els deures o bé a fer-los anar amb algú per a què els ajudin amb la feina escolar, no es dona sovint o molt sovint, sinó que es dona poques vegades o mai.**
- En canvi, sí que es donen molt sovint o sovint converses que tracten sobre la feina que fan a l'institut, tan en el cas de les famílies espanyoles com en el de les estrangeres.
- Les famílies espanyoles donen una mica més de suport que les estrangeres pel que fa a fer anar als fills i filles amb algú per a què els ajudin. Aquesta diferència creix quan es tracta de parlar a casa sobre la feina que fan l'institut.
- **Si alguna nacionalitat sobresurt per sobre de les altres, pel que fa al suport que donen al seus fills aquesta és la pakistanesa.** També els alumnes colombians

expressen un suport important de les famílies, tot i que no ho fan de forma tan clara com en el cas dels pakistanesos.

- Els alumnes de les altres nacionalitats no expressen que rebin el suport de casa seva de forma constant. Sí que volem comentar que **entre l'alumnat que tendeix a rebre un baix o escàs suport trobem repetidament els alumnes de nacionalitat argentina i de nacionalitat xinesa, entre d'altres.**
- **No es dona cap relació entre més suport de la família i el fet d'optar per seguir estudiant batxillerat o Cicles Formatius.** En aquest cas caldria fer un estudi més aprofundit per veure quins són els tipus de suports o accions familiars que afavoreixen la continuïtat cap aquests estudis.
- Sí que es dona una relació entre els suports estudiats i l'alumnat que repetirà 4t d'ESO i també amb aquell que vol seguir altres estudis. Ja hem comentat que possiblement, aquesta relació és dona precisament per la situació que viuen en relació als estudis, uns per la pròpia repetició i els altres perquè obren noves vies de continuïtat en els estudis.
- Una altra constant en les dades analitzades és la que recull que l'alumnat que menys suport rep en tots tres casos, és el que té com a projecte treballar i estudiar. En aquest cas volem recordar que quan hem analitzat com els alumnes expliquen les seves opcions, entre l'alumnat que feia la tria de treballar i estudiar, els alumnes estrangers eren més que no pas els de nacionalitat espanyola.

5.4.1.2. Amb qui han parlat de la família a l'hora de prendre la decisió del que faran el curs vinent.

Un cop sabem quins tipus de suport educatiu ofereix la família als alumnes 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 o bé de treballar i estudiar. 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.

1. Han parlat amb el pare.

Taula 71: Parlen amb el pare / nacionalitat (espanyola/estrangera)

Nacionalitat	parlen amb el pare				Total
	moltes vegades	algunes vegades	poques vegades	mai	
espanyola	358 46,6%	246 32,05%	105 13,7%	59 7,7%	768 100,0%
estrangera	117 48,3%	55 22,75%	44 18,2%	26 10,75%	242 100,0%
Total	475 47,0%	301 29,85%	149 14,8%	85 8,4%	1010 100,0%

Font: qüestionari.

Un primer nivell d'anàlisi ens porta a veure si es donen diferències entre els alumnes de nacionalitat espanyola i els estrangers en la freqüència de les converses amb el pare dirigides a prendre la decisió del que faran després de seguir el 4t d'ESO. En aquest cas observem que els alumnes de nacionalitat espanyola parlen més amb el pare que els alumnes estrangers, ja que en aquest cas els percentatges que fan referència a les poques vegades que parlen i a mai parlen, és més alt entre els espanyols, tot i que els alumnes estrangers presenten un percentatge més alt que els de nacionalitat espanyola pel que fa a parlar moltes vegades.

Taula 72: Parlen amb el pare / 11 nacionalitats.

Nacionalitats	parlen amb el pare				Total
	moltes vegades	algunes vegades	poques vegades	mai	
espanyola	358 46,65	246 32,0%	105 13,7%	59 7,7%	768 100,0%
dominicana	4 30,8%	0 0%	4 30,8%	5 38,5%	13 100,0%
pakistanesa	12 70,6%	4 23,5%	1 5,9%	0 0%	17 100,0%
peruana	7 58,3%	1 8,3%	3 25,05	1 8,3%	12 100,0%
gambiana	1 33,3%	0 0%	1 33,3%	1 33,3%	3 100,0%
marroquina	29 48,3%	21 35,0%	6 10,0%	4 6,7%	60 100,0%
equatoriana	21 60,0%	6 17,1%	5 14,3%	3 8,6%	35 100,0%

romanesa	5 38,5%	1 7,75	5 38,5%	2 15,45	13 100,0%
colombiana	8 61,5%	1 7,7%	1 7,7%	3 23,1%	13 100,0%
argentina	5 33,3%	4 26,7%	5 33,35	1 6,7%	15 100,0%
xinesa	1 10,0%	2 20,0%	5 50,0%	2 20,05	10 100,0%
Total	451 47,05	286 29,8%	141 14,7%	81 8,4%	959 100,0%

Font: qüestionari.

Un segon nivell d'anàlisi el fem situant-nos sobre les nacionalitats i en aquest cas observem que **els alumnes pakistanesos (70,6%), colombians 61,5%), equatorians (60%) i peruans (58,3%) són els que parlen més freqüentment amb el pare**, unes dades a les que si afegim el fet de parlar alguna vegada (el percentatge de la segona columna) ens dóna en molt casos un percentatge molt alt, com passa amb els pakistanesos que és del 94,1%. També cal tenir en compte les dades que fan referència a la nacionalitat marroquí, ja que la suma dels percentatges de la columna que fa referència a parlar moltes vegades i el d'algunes vegades, ens du a copsar que el 83,3% dels alumnes de nacionalitat marroquina parlen sovint amb el pare. Per altra **banda els alumnes de nacionalitat xinesa són, amb molta diferència els que menys freqüentment parlen amb el pare**, el 10% ho fan moltes vegades i el 20% algunes vegades.

Cal recordar per tal de situar aquestes dades, que entre l'alumnat estranger les famílies monoparentals dirigides per pares són molt inferiors (en una proporció de 2 a 7) a les dirigides per les mares.

Volem esmentar 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 (apartat 5.4.4.). 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 meva 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”. (A8)

2. 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 d'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 parlen més amb la mare que els estrangers.

Taula 73: Parlen amb la mare / nacionalitat (espanyola/estrangera)

Nacionalitat	parlen amb el pare				Total
	moltes vegades	algunes vegades	poques vegades	mai	
espanyola	527 65,8%	216 27,0%	48 6,0%	10 1,2%	801 100,0%
estrangera	169 59,3%	73 26,6%	28 9,8%	15 5,3%	285 100,0%
Total	696 64,1%	289 26,6%	76 7,0%	25 2,3%	1086 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 74: Parlen amb la mare / 11 nacionalitats.

Nacionalitats	parlen amb el pare				Total
	moltes vegades	algunes vegades	poques vegades	mai	
espanyola	527 65,8%	216 27,05%	48 6,0%	10 1,2%	801 100,0%
dominicana	7 38,9%	5 27,85%	5 27,85%	1 5,6%	18 100,05
pakistanesa	9 69,2%	3 23,1%	0 0%	1 7,75%	13 100,0%
peruana	10 71,4%	0 0%	3 21,45%	1 7,15%	14 100,0%
gambiana	1 33,3%	1 33,3%	0 0%	1 33,3%	3 100,0%
marroquina	35 54,7%	24 37,5%	4 6,3%	1 1,6%	64 100,0%
equatoriana	34 69,4%	10 20,45%	3 6,15%	2 4,1%	49 100,0%
romanesa	9 64,3%	2 14,35%	2 14,3%	1 7,1%	14 100,0%

colombiana	15 83,3%	3 16,7%	0 0%	0 0%	18 100,0%
argentina	11 64,75%	3 17,6%	2 11,8%	1 5,9%	17 100,0%
xinesa	2 18,25%	2 18,25%	5 45,5%	2 18,2%	11 100,0%
Total	660 64,6%	269 26,3%	72 7,05%	21 2,15%	1022 100,0%

Font: qüestionari.

Si l'anàlisi la fem tenint en compte les nacionalitats i les dues columnes que ens aporten les dades que recullen les màximes possibilitats de parlar, observem que **els alumnes de nacionalitat colombiana parlen molt sovint o sovint amb la mare en el 100% dels casos. Amb unes percentatges una mica inferiors però encara molt alts trobem a l'alumnat de nacionalitat pakistanesa (92,3%), marroquina (92,2%), equatoriana (89,8%), argentina (82,3) són entre l'alumnat més parla amb la mare.**

Com podem veure aquestes dades posen de manifest que, en general, en un bon grapat 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 una alta freqüència en les converses dirigides a decidir què faran després d'acabar el 4t d'ESO.

En un sentit oposat **els alumnes de nacionalitat xinesa, el mateix que passa amb el pare, són els que menys freqüentment parlen amb la mare**, el 18,2% ho fan moltes vegades i un percentatge idèntic ho fa algunes vegades, tot i que ho fan una mica més amb la mare que amb el pare.

Un cop més les entrevistes reflecteixen el que les dades del qüestionari ens aporten, 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)

3. Han parlat amb els germans/es.

Atesa la proximitat d'edat que sovint acompanya als germans, i que ens 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.

Taula 75: Parlen amb els germans / nacionalitat (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	parlen amb els germans				Total
	moltes vegades	algunes vegades	poques vegades	mai	
espanyola	134 20,8%	178 27,6%	138 21,4%	194 30,1%	644 100,0%
estrangera	67 31,6%	59 27,8%	37 17,5%	49 23,1%	212 100,0%
Total	201 23,55	237 27,7%	175 20,4%	243 28,4%	856 100,0%

Font: qüestionari.

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. Una altra observació que hem de fer és que els alumnes estrangers parlen amb força més freqüència amb els germans que l'alumnat de nacionalitat espanyola. Una hipòtesi 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, 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, el que observem, tenint en compte les dades de les dues primeres columnes, és que **el 85,7% dels alumnes de nacionalitat peruana són els que més parlen amb el germà o germana moltes vegades o algunes vegades.** També els alumnes de nacionalitat colombiana

(80%), equatoriana (67,8%), marroquina (66,8%) i romanesa (66,7%) han parlat sovint amb els germans per prendre aquesta decisió.

Si ens centrem en els alumnes de les nacionalitats que menys parlen amb els germans, veiem que **els alumnes de nacionalitat dominicana són els que menys parlen moltes vegades amb els germans ((8,3%),** però observem que els de nacionalitat xinesa (66,6%) i gambiana(66%) són els que menys es comuniquen amb els germans per a prendre la decisió de continuar, alhora que els pakistanesos (62,5%). D'aquestes dades observem que **els alumnes que menys han tractat l'opció que han fet amb la família (pares, mare, germans) són els alumnes de nacionalitat xinesa.**

Taula 76: Parlen amb els germans / 11 nacionalitats.

Nacionalitats	parlen amb els germans				Total
	moltes vegades	algunes vegades	poques vegades	mai	
espanyola	134 20,8%	178 27,6%	138 21,4%	194 30,1%	644 100,0%
dominicana	1 8,3%	4 33,3%	3 25,0%	4 33,3%	12 100,0%
pakistanesa	2 25,0%	1 12,5%	4 50,0%	1 12,55	8 100,0%
peruana	1 14,3%	5 71,4%	1 14,3%	0 0%	7 100,0%
gambiana	1 33,3%	0 0%	1 33,3%	1 33,3%	3 100,0%
marroquina	17 31,55	18 33,35	13 24,1%	6 11,1%	54 100,0%
equatoriana	11 35,5%	10 32,3%	4 12,9%	6 19,4%	31 100,0%
romanesa	6 50,0%	2 16,7%	0 0%	4 33,3%	12 100,0%
colombiana	7 46,7%	5 33,35	0 0%	3 20,0%	15 100,0%
argentina	4 28,6%	3 21,4%	2 14,3%	5 35,75	14 100,0%
xinesa	2 22,2%	1 11,1%	3 33,3%	3 33,3%	9 100,0%
Total	186 23,0%	227 28,1%	169 20,9%	227 28,1%	809 100,0%

Font: qüestionari.

5.4.1.3. Acord o desacord en les opcions de continuïtat.

Un cop analitzat el suport que donen les famílies als seus fills i filles, volem veure quin és el nivell d'acord entre el que l'alumne vol fer quan acabi l'ESO i la seva família.

A la següent taula (77) 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 observar que **en general l'alumnat de nacionalitat espanyola ens informa d'un més gran 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 d'acord en un 64,1% dels casos i les noies en un 67,2% dels casos.** Si analitzen aquestes dades per l'alumnat estranger, veiem que el percentatge de nois que diuen estar molt d'acord és del 52,4% i el de noies és del 52%. Tot i aquestes diferències els alumnes estrangers no mostren un gran desacord amb el que volen fer quan acabin l'ESO i el que la família volen que facin, ja que un 33,1% dels nois i un 35 % de les noies diuen que estan bastant d'acord.

Taula 77: Acord amb família per sexe i nacionalitat (espanyola/estrangera).

Sexe	Nacionalitat	acord entre el que vols fer quan acabis l'ESO i el que la teva família vol que facis				Total
		total acord	bastant d'acord	poc acord	gens d'acord	
home	espanyola	263 64,1%	123 30,0%	23 5,6%	1 0,2%	410 100,0%
	estrangera	76 52,45	48 33,15	16 11,0%	5 3,4%	145 100,0%
	Total	339 61,15	171 30,8%	39 7,0%	6 1,1%	555 100,0%
dona	espanyola	279 67,2%	112 27,0%	22 5,3%	2 0,5%	415 100,0%
	estrangera	86 52,8%	57 35,0%	18 11,05	2 1,2%	163 100,0%
	Total	365 63,1%	169 29,2%	40 6,9%	4 0,7%	578 100,0%

Font: qüestionari.

A la taula següent copsem que per nacionalitats els homes mostren, en general un alt percentatge d'acord, ja que si tenim en compte els percentatge de les dues primeres columnes (molt acord i bastant acord), **els alumnes de nacionalitat argentina i xinesa sumen són el 100%**. Entre els homes, **els de nacionalitat romanesa són els que mostren menys nivell d'acord (75%)**. Si realitzem la mateixa anàlisi per a les dones, veiem que aquestes també mostren un alt percentatge d'acord, però que es produeixen

canvis en les nacionalitats, de forma que ara, sumant les dues primeres columnes, **les alumnes de les nacionalitats que mostren més acord són la colombiana i la romanesa, el 100% respectivament.** De la resta de nacionalitats **destaquen pel baix nivell d'acord, en relació amb les altres, la xinesa (715%) i la pakistanesa (75,8%).**

Taula 78: Acord amb família per sexe i 11 nacionalitats.

Sexe	Nacionalitat	acord entre el que vols fer quan acabis l'ESO i el que la teva família vol que facis				Total
		total acord	bastant d'acord	poc acord	gens d'acord	
homes	espanyola	263 64,1%	123 30,0%	23 5,6%	1 0,2%	410 100,0%
	dominicana	0 0%	2 50,0%	1 25,0%	1 25,0%	4 100,0%
	pakistanesa	6 50,0%	5 41,7%	1 8,3%	0 0%	12 100,0%
	peruana	2 33,3%	3 50,0%	1 16,7%	0 0%	6 100,0%
	gambiana	0 0%	1 100,0%	0 0%	0 0%	1 100,0%
	marroquina	19 50,0%	13 34,2%	5 13,2%	1 2,6%	38 100,0%
	equatoriana	12 52,2%	9 39,1%	2 8,7%	0 0%	23 100,0%
	romanesa	6 75,0%	0 0%	2 25,0%	0 0%	8 100,0%
	colombiana	6 54,5%	3 27,3%	1 9,1%	1 9,1%	11 100,0%
	argentina	5 71,4%	2 28,6%	0 0%	0 0%	7 100,0%
	xinesa	1 25,0%	3 75,0%	0 0%	0 0%	4 100,0%
	Total	320 61,1%	164 31,3%	36 6,9%	4 0,8%	524 100,0%
dones	espanyola	279 67,2%	112 27,0%	22 5,35%	2 0,5%	415 100,0%
	dominicana	5 35,7%	8 57,1%	1 7,1%	0 0%	14 100,0%
	pakistanesa	5 71,4%	1 14,35%	0 0%	1 14,3%	7 100,0%
	peruana	2 25,0%	5 62,5%	1 12,5%	0 0%	8 100,0%
	gambiana	1 50,0%	1 50,0%	0 0%	0 0%	2 100,0%
	marroquina	17 54,8%	10 32,3%	3 9,7%	1 3,2%	31 100,0%
	equatoriana	14 51,9%	8 29,6%	5 18,5%	0 0%	27 100,0%
	romanesa	11 84,6%	2 15,4%	0 0%	0 0%	13 100,0%
	colombiana	3 33,3%	6 66,7%	0 0%	0 0%	9 100,0%
	argentina	5 45,5%	4 36,4%	2 18,25%	0 0%	11 100,0%
	xinesa	3 42,9%	2 28,6%	2 28,65%	0 0%	7 100,0%
	Total	345 63,4%	159 29,2%	36 6,65%	4 0,7%	544 100,0%

Font: Qüestionari

5.4.1.4. 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:

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

En altres famílies la insistència no ha estat gaire intensa i no obstant el fill, malgrat la distància que els pares han tingut vers els estudis ha pres l'opció de creure que els estudis tenen importància en el seu projecte de futur:

“Un dia em van dir que és important estudiar perquè sinó 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 insistència i la preocupació dels pares per l'educació dels fills també es reflexa en els arguments d'aquesta parella, uns arguments que mostren com el seu objectiu és el 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, [referint-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.” (F.5)

Feta aquesta introducció per exemplificar algunes de situacions que es donen, observarem que Les dades que ens aporta aquest apartat ens permeten dir que, en general, els nois, tan els de nacionalitat espanyola (27%) com els estrangers (35%) se'ls ha insistit més que a les noies espanyoles (18%) i a les estrangeres (30%). També llegim de les dades que trobem a la taula 79, que tan els nois com les noies de famílies estrangeres han rebut més insistència de les seves famílies que els seus homònims de famílies espanyoles, per tal que prenguin una opció determinada. També cal dir que les nois estrangeres han rebut més insistència que les noies estrangeres.

Taula 79: Insistència de la família per sexe i nacionalitat (espanyola/estrangera).

sexe	nacionalitat	els pares t'han insistit perquè prenguis una opció determinada		Total
		sí	no	
home	espanyola	112 27,6%	294 72,4%	406 100,0%
	estrangera	48 35,3%	88 64,7%	136 100,0%
	Total	160 29,5%	382 70,5%	542 100,0%
dona	espanyola	75 18,3%	335 81,7%	410 100,0%
	estrangera	48 30,4%	110 69,6%	158 100,0%
	Total	123 21,7%	445 78,3%	568 100,0%

Font: qüestionari.

Si observem les dades que ens informen de la insistència que ha rebut l'alumnat per nacionalitats, veiem que els nois estrangers han rebut més insistència que les noies, són de les següents nacionalitats: espanyola, pakistanesa, gambiana, marroquina i colombiana.

Si reflexionem sobre els percentatges d'ambdues taules, podem veure que l'alumnat que ha rebut algun tipus d'insistència per tal que opti per una opció determinada és, en termes generals, inferior al que no ha rebut cap insistència, amb l'excepció, en el cas dels nois, de l'alumne de nacionalitat gambiana (que afecta a un sol cas) i dels alumnes pakistanesos. Pel que fa a les noies, les que han rebut més insistència són les de nacionalitat xinesa. **Podem dir, doncs que en general l'alumnat ha pogut decidir la**

seva opció amb un bon nivell de respecte cap a la seva decisió per part de la família.

Taula 80: Insistència de la família per sexe i 11 nacionalitats.

sexe	nacionalitat	els pares t'han insistit perquè prenguis una opció determinada		Total
		sí	no	
home	espanyola	112 27,6%	294 72,4%	406 100,0%
	dominicana	1 25,0%	3 75,0%	4 100,0%
	pakistanesa	5 62,5%	3 37,5%	8 100,0%
	peruana	1 16,7%	5 83,3%	6 100,0%
	gambiana	1 100,0%	0 0%	1 100,0%
	marroquina	18 48,6%	19 51,4%	37 100,0%
	equatoriana	6 28,6%	15 71,4%	21 100,0%
	romanesa	1 12,5%	7 87,5%	8 100,0%
	colombiana	5 45,5%	6 54,5%	11 100,0%
	argentina	1 14,3%	6 85,7%	7 100,0%
	xinesa	2 50,0%	2 50,0%	4 100,0%
	Total	153 29,8%	360 70,2%	513 100,0%
	dona	espanyola	75 18,3%	335 81,7%
dominicana		5 35,7%	9 64,3%	14 100,0%
pakistanesa		1 16,7%	5 83,3%	6 100,0%
peruana		2 25,0%	6 75,0%	8 100,0%
gambiana		0 0%	2 100,0%	2 100,0%
marroquina		13 46,4%	15 53,6%	28 100,0%
equatoriana		9 33,3%	18 66,7%	27 100,0%
romanesa		3 23,1%	10 76,9%	13 100,0%
colombiana		1 11,1%	8 88,9%	9 100,0%
argentina		3 27,3%	8 72,7%	11 100,0%
xinesa		4 57,1%	3 42,9%	7 100,0%
Total		116 21,7%	419 78,3%	535 100,0%

Font: qüestionari.

Una ullada a les dades que reflecteixen el nivell d'acord per nacionalitats, diferenciant-ho per nois i noies, ens permet llegir que els nivells d'acord entre els alumnes de les diferents nacionalitats és, com ja hem dit, bastant elevat. Sí s'observa que, entre algunes nacionalitats, són els nois els qui estan més d'acord amb el que la família vol que facin, però aquesta situació també es dona de forma inversa. En tot cas assenyalar que **els nois argentins són els que mostren més alts percentatges d'acord amb els pares** (el 71,4% està molt d'acord i el 28,6% bastant d'acord) i que de **les noies romaneses són**

les que mostren un més alt nivell d'acord (el 84,6% mostra molt acord i el 15,4% bastant d'acord).

Un cop llegides aquestes dades, veiem que els nivells d'acord entre l'alumne i la família no solament depenen del nivell d'intercanvi de parers sobre l'opció a triar, sinó que altres elements familiars que són viscuts i observats pels fills en el si de la família (el valor de la formació, de l'escola, de la responsabilitat, del compromís amb la feina...) poden tenir un paper més decisiu que el fet de parla-ho amb més o menys intensitat entre els components de la família. Caldrà investigar sobre aquestes qüestions per aprofundir sobre la qüestió.

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

En aquest apartat, anem a 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 tan els homes estrangers com les dones estrangeres ens diuen que tenen molt més en compte allò que la família vol que facin que l'alumnat de nacionalitat espanyola. Però també copsem que el percentatge d'alumnat de nacionalitat espanyola que ho té "bastant en compte" és prou alt, el 49,5%. Una situació semblant passa amb les noies de nacionalitat espanyola, ja que en aquest cas el 42,5% diu que té "bastant en compte" el que diu la família. Amb tot això volem dir que la tendència tenir en compte el que diuen els pares és més alta que no la tendència a obviar el que diu la família.

Les causes que els homes i les dones estrangeres tinguin en compte en una mesura més alta el que diuen els pares, en 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.

Taula 81: Tenir en compte l'opinió de la família / sexe i nacionalitat (espanyola/estrangera).

Sexe	Nacionalitat	fins a quin punt tens en compte el que la teva família vol que facis				Total
		molt en compte	bastant en compte	poc en compte	gens en compte	
home	espanyola	63 15,4%	203 49,5%	112 27,3%	32 7,8%	410 100,0%
	estrangera	48 33,3%	66 45,8%	22 15,3%	8 5,6%	144 100,0%
	Total	111 20,0%	269 48,6%	134 24,2%	40 7,2%	554 100,0%
dona	espanyola	54 13,0%	226 54,6%	97 23,4%	37 8,9%	414 100,0%
	estrangera	56 34,6%	69 42,6%	28 17,3%	9 5,6%	162 100,0%
	Total	110 19,1%	295 51,2%	125 21,7%	46 8,0%	576 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 82: Tenir en compte l'opinió de la família / sexe i nacionalitat (espanyola/estrangera).

Sexe	Nacionalitat	fins a quin punt tens en compte el que la teva família vol que facis				Total
		molt en compte	bastant en compte	poc en compte	gens en compte	
home	espanyola	63 15,4%	203 49,5%	112 27,3%	32 7,8%	410 100,0%
	dominicana	2 50%	2 50%	0 0%	0 0%	4 100,0%
	pakistanesa	6 54,55	4 36,45	1 9,1	0 0%	11 100,0%
	peruana	2 33,3%	4 66,7%	0 0%	0 0%	6 100,0%
	gambiana	1 100,0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 100,0%
	marroquina	14 36,8%	18 47,4%	4 10,5%	2 5,3%	38 100,0%
	equatoriana	9 39,1%	10 43,5%	2 8,7%	2 8,7%	23 100,0%
	romanesa	3 37,5%	2 25,05	2 25,0%	1 12,5%	8 100,0%
	colombiana	3 27,3%	4 36,4%	3 27,3%	1 9,1%	11 100,0%
	argentina	1 14,3%	4 57,15	1 14,3%	1 14,3%	7 100,0%
	xinesa	0 0%	4 100,0%	0 0%	0 0%	4 100,0%
	Total	104 19,9%	255 48,85	125 23,9%	39 7,5%	523 100,0%
	dona	espanyola	54 13,0%	226 54,6%	97 23,4%	37 8,9%
dominicana		3 21,45	9 64,3%	1 7,1%	1 7,1%	14 100,0%
pakistanesa		3 42,9%	3 42,9%	0 0%	1 14,35	7 100,0%
peruana		2 25,0%	4 50,0%	2 25,0%	0 0%	8 100,0%
gambiana		0 0%	0 0%	2 100,0%	0 0%	2 100,0%
marroquina		15 50,0%	12 40,0%	2 6,7%	1 3,3%	30 100,0%
equatoriana		11 40,7%	12 44,4%	4 14,8%	0 0%	27 100,0%
romanesa		5 38,5%	6 46,2%	1 7,7%	1 7,7%	13 100,0%

	colombiana	2 22,2%	5 55,6%	2 22,2%	0 0%	9 100,0%
	argentina	1 9,15	6 54,55	1 9,1%	3 27,2%	11 100,0%
	xinesa	2 28,6%	4 57,1%	1 14,3%	0 0%	7 100,0%
	Total	98 18,1%	287 53,0%	113 20,8%	44 8,1%	542 100,0%

Font: qüestionari.

L'anàlisi de les dades ens mostra que si tenim en compte els percentatges d'homes que tenen en compte el “molt en compte” i el “bastant en compte”, les nacionalitats que tenen més present el que la seva família vol que facin son: dominicana 100%, xinesa 100% (una nacionalitat que en l'anàlisi de les dades que ens parlen de la freqüència de les converses per prendre la decisió del que volien fer presentava uns percentatges molt baixos) i la pakistanesa 90,9% (una nacionalitat que presenta un perfil molt comunicatiu amb els seus fills i filles). En contraposició, els alumnes de nacionalitat romanesa són amb el 62,5%, els que manifesten tenir menys en compte el que diu la família.

Si llegim els percentatges que fan referència a les dones, observem que per nacionalitats les que fan “molt cas” més “bastant cas” en percentatges més alts són: marroquines (90%) i xineses (86,2%), tot i que cal dir que en general els percentatges no mostren entre ells gaire distància, amb l'excepció de les dones de nacionalitat argentina (63,6%).

De l'anàlisi d'aquestes dades observem la importància de donar referents positius als joves que són en el procés de decidir perquè han d'optar quan acaben 4t d'ESO, ja que aquests tendeixen, com hem vist, a tenir-los en compte. Uns models que han de tenir certa sintonia amb la feina d'orientació pels estudis i professional que han de desenvolupar els IES i que és possible construir en la mesura que el centre educatiu i família sàpiguen crear espais per comunicar-se i trobar-se.

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 aquestes transcripcions:

“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 en aquest cas l'opció familiar es 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 però al final me eché para atrás, prefiero hacer bachillerato”. (A.15)

5.4.2. Els alumnes: l'ESO i el professorat.

Vam introduir al qüestionari qüestions relacionades 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 aquests⁵⁶.

Hem tractat aquestes temàtiques en el qüestionari, i conscients que un tema com la valoració d'uns estudis també requereix un tractament qualitatiu, el vàrem 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 que sovint només 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 que s'obtenen del qüestionari ni en les temàtiques que ara tractarem ni en altres temes que a través del qüestionari hem abordat. Per aquest motiu presenten de forma paral·lela a les dades del qüestionari com hem fet

⁵⁶ 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 a destí, així com les possibilitats de canvi que es generen i les possibilitats de transformar expectatives i estereotips.

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 sens que anem 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.

5.4.2.1. Valoració de l'ESO.

Quan als alumnes 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 bastant satisfacció) que els de nacionalitat espanyola (només un 74,8% estan bastant o molt satisfets)**. Aquesta valoració positiva dels alumnes vers els estudis la 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 83: Valoració rendiment acadèmic per nacionalitat (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	com valors el teu rendiment en els estudis				Total
	molt alt	bastant alt	bastant baix	molt baix	
espanyola	43 5,3%	474 58,2%	278 34,2%	19 2,3%	814 100,0%
estrangera	36 12,2%	153 52,0%	95 32,3%	10 3,4%	294 100,0%
Total	79 7,1%	627 56,6%	373 33,7%	29 2,6%	1108 100,0%

Font: qüestionari.

Amb tot, si relacionem les respostes a aquesta qüestió amb els 11 agrupaments nacionals que hem realitzat observarem diferències significatives entre els alumnes de cadascuna d'aquestes nacionalitats:

Taula 84: Valoració rendiment acadèmic / 11 nacionalitats.

Nacionalitats	com valors el teu rendiment en els estudis				Total
	molt alt	bastant alt	bastant baix	molt baix	
espanyola	43 5,3%	474 58,2%	278 34,2%	19 2,3%	814 100,0%
dominicana	3 17,6%	9 53,95	5 29,4%	0 0%	17 100,0%
pakistanesa	4 25,0%	8 50,0%	4 25,0%	0 0%	16 100,0%
peruana	2 16,7%	4 33,3%	6 50,0%	0 0%	12 100,0%
gambiana	1 33,3%	1 33,3%	1 33,3%	0 0%	3 100,0%
marroquina	9 13,8%	36 55,4%	17 26,2%	3 4,6%	65 100,0%
equatoriana	7 14,0%	18 36,0%	22 44,0%	3 6,0%	50 100,0%
romanesa	0 0%	13 68,4%	6 31,6%	0 0%	19 100,0%
colombiana	2 10,0%	12 60,0%	5 25,0%	1 5,0%	20 100,0%
argentina	1 5,9%	10 58,8%	5 29,4%	1 5,9%	17 100,0%
xinesa	0 0%	7 63,6%	3 27,3%	1 9,1%	11 100,0%
Total	79 7,1%	627 56,6%	373 33,7%	29 2,6%	1108 100,0%

Font: qüestionari.

D'aquesta taula, pensem que cal destacar el 25% d'alumnes de nacionalitat pakistanesa que valoren el seu rendiment com a “molt alt” (un 75% si sumem “molt alt” i “bastant alt”), sens dubte una valoració que els situa molt per damunt de la mitjana.

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 (“molt alt” o “bastant alt”) i aquells que només continuaran l'ESO, s'han decidit per altres estudis o només per treballar tendeixen a fer una valoració baixa:

Taula 85: Valoració del rendiment acadèmic / plans per després de l'ESO.

Plans per després de l'ESO	com valors el teu rendiment en els estudis				Total
	molt alt	bastant alt	bastant baix	molt baix	
ESO	1 4,5%	3 13,6%	16 72,7%	2 9,1%	22 100,0%
batxillerat	51 8,0%	439 68,5%	148 23,1%	3 0,5%	641 100,0%
cicles formatius	16 6,3%	110 43,5%	120 47,4%	7 2,8%	253 100,0%
altres estudis	0 0%	11 37,9%	11 37,9%	7 24,1%	29 100,0%
treballar només	1 2,9%	11 31,4%	21 60,0%	2 5,7%	35 100,0%
treballar i estudiar	9 7,8%	51 44,3%	47 40,9%	8 7,0%	115 100,0%
Total	78 7,1%	625 57,1%	363 33,2%	29 2,6%	1095 100,0%

Font: qüestionari.

Ara bé, (i això resulta més interessant), entre els alumnes de nacionalitat espanyola els que fan una valoració alta del seu rendiment només són majoria (76,7%) entre els que pensen estudiar Batxillerat; en canvi entre els estrangers, fan majoritàriament una valoració alta els que pensen fer Batxillerat (75,2%), els que pensen fer Cicles Formatius (67,6%), els que combinaran feina i estudis (60,9%) i la meitat (50%) dels que deixaran els estudis:

Taula 86: Valoració rendiment acadèmic / plans per després de l'ESO.

Nacionalitat	Plans per després de l'ESO	com valors el teu rendiment en els estudis				Total
		molt alt	bastant alt	bastant baix	molt baix	
espanyola	ESO	0 0%	0 0%	5 83,3%	1 16,75	6 100,0%

	batxillerat	32 6,2%	364 70,5%	117 22,7%	3 0,6%	516 100,0%
	cicles formatius	5 2,8%	71 39,7%	97 54,2%	6 3,4%	179 100,0%
	altres estudis	0 0%	5 33,3%	6 40,0%	4 26,7	15 100,0%
	treballar només	0 0%	5 23,8%	15 71,4%	1 4,8%	21 100,0%
	treballar i estudiar	5 7,2%	27 39,1%	33 47,8%	4 5,8%	69 100,0%
	Total	42 5,2%	472 58,6%	273 33,9%	19 2,4%	806 100,0%
	estrangera	ESO	1 6,3%	3 18,8%	11 68,8%	1 6,3%
batxillerat		19 15,2%	75 60,0%	31 24,8%	0 0%	125 100,0%
cicles formatius		11 14,9%	39 52,7%	23 31,1%	1 1,4%	74 100,0%
altres estudis		0 0%	6 42,9%	5 35,7%	3 21,4%	14 100,0%
treballar només		1 7,1%	6 42,9%	6 42,9%	1 7,1%	14 100,0%
treballar i estudiar		4 8,7%	24 52,2%	14 30,4%	4 8,7%	46 100,0%
Total		36 12,5%	153 52,9%	90 31,1%	10 3,5%	289 100,0%

Font: qüestionari.

Sens dubte aquest fenomen té a veure amb les dificultats que 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.

També vam demanar a l'alumnat que valoressin el seu esforç. Aquests són alguns dels resultats obtinguts a la pregunta de si creien que havien sabut aprofitar les oportunitats que se'ls havien ofert des dels centres

Taula 87: rendiment acadèmic / plans per després de l'ESO / nacionalitats (espanyola/ estrangera).

Nacionalitat	Plans per després de l'ESO	com valors el teu rendiment en els estudis				Total
		molt alt	bastant alt	bastant baix	molt baix	
espanyola	ESO	0 0%	0 0%	5 83,3%	1 16,75	6 100,0%
	batxillerat	32 6,2%	364 70,5%	117 22,7%	3 0,6%	516 100,0%
	cicles formatius	5 2,8%	71 39,7%	97 54,2%	6 3,4%	179 100,0%
	altres estudis	0 0%	5 33,3%	6 40,0%	4 26,7	15 100,0%
	treballar només	0 0%	5 23,8%	15 71,4%	1 4,8%	21 100,0%
	treballar i estudiar	5 7,2%	27 39,1%	33 47,8%	4 5,8%	69 100,0%
	Total	42 5,2%	472 58,6%	273 33,9%	19 2,4%	806 100,0%
estrangera	ESO	1 6,3%	3 18,8%	11 68,8%	1 6,3%	16 100,0%
	batxillerat	19 15,2%	75 60,0%	31 24,8%	0 0%	125 100,0%
	cicles formatius	11 14,9%	39 52,7%	23 31,1%	1 1,4%	74 100,0%

	altres estudis	0 0%	6 42,9%	5 35,7%	3 21,4%	14 100,0%
	treballar només	1 7,1%	6 42,9%	6 42,9%	1 7,1%	14 100,0%
	treballar i estudiar	4 8,7%	24 52,2%	14 30,4%	4 8,7%	46 100,0%
	Total	36 12,5%	153 52,9%	90 31,1%	10 3,5%	289 100,0%

Font: qüestionari.

D'aquesta taula en podem fer la lectura següent:

- D'una banda, que un 73,5% dels alumnes espanyols consideren que han sabut aprofitar les oportunitats, enfront d'un 80,1% dels alumnes estrangers.
- D'una altra, que un 90,3% dels alumnes espanyols consideren que obtindran el graduat, enfront d'un 81,5% dels alumnes estrangers.

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, observem com 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 com 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, per nacionalitats aquestes són les respostes expressades pels alumnes:

Taula 88: Aprofitament oportunitats / 11 nacionalitats.

Nacionalitats	han sabut aprofitar les oportunitats				Total
	sí, i obtindrè el graduat	sí, però no obtindrè el graduat	no, però obtindrè el graduat	no, i no obtindrè el graduat	
espanyola	556 68,2%	43 5,3%	180 22,1%	36 4,4%	815 100,0%
dominicana	8 50,0%	2 12,5%	5 31,3%	1 6,3%	16 100,0%
pakistanesa	13 72,2%	3 16,7%	2 11,1%	0 0%	18 100,0%
peruana	6 42,9%	4 28,6%	4 28,6%	0 0%	14 100,0%
gambiana	2 66,7%	1 33,3%	0 0%	0 0%	3 100,0%
marroquina	40 61,5%	13 20,0%	8 12,3%	4 6,2%	65 100,0%

equatoriana	31 66,0%	6 12,8%	10 21,3%	0 0%	47 100,0%
romanesa	15 71,4%	4 19,0%	2 9,5%	0 0%	21 100,0%
colombiana	15 75,0%	2 10,0%	2 10,0%	1 5,0%	20 100,0%
argentina	11 61,1%	1 5,6%	6 33,3%	0 0%	18 100,0%
xinesa	8 72,7%	2 18,2%	1 9,1%	0 0%	11 100,0%
Total	747 67,2%	90 8,1%	231 20,8%	44 4,0%	1112 100,0%

Font: qüestionari.

Com veiem, els alumnes de nacionalitat pakistanesa, romanes i xinesa destaquen a l'hora de manifestar l'esforç realitzat per aprofitar les oportunitats que l'escola els ha ofert, seguits de prop pels alumnes de nacionalitat marroquina i colombiana.

Aquesta valoració de l'ESO, pels alumnes escolaritzats en altres sistemes educatius, també té com a contrapunt la seva experiència en les formes d'ensenyament i vida dels centres, en els 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 Colòmbia en 6º nos enseñaban las fracciones, aquí estaban enseñando cosas más difíles.(A.5)

“Está bien a comparación del que tenía...este 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'una 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, atès la càrrega social que tenen i tenint en compte que alguns d'aquests testimoniats, 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 la 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 sobre tot 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, és sorprenent 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 mi se me pego 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 que és el que hauria de canviar:

"A l'Institut hauria d'haver més ordre, sobre tot, 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 de 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)

Aquest opinió dels fills és també és compartida pels pares quan comparen la situació de l'escola a origen i a 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 mí 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 sino 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- Si, 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, si, Yo no puedo decir Jordi, que... no se como se llama, mis hijas llegan a casa y están hablando que "Jordi, no se que" y digo, y quien 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 mi me saltó mucho a la vista. Allí no, el es el profesor y punto. Yo voy diciendo la verdad que a veces a mi me parecía que no es normal. Entonces claro que los niños, van a colegio, y dicen Marta y le dicen no se como 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 als 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.

5.4.2.2. Grups de nivell.

Taula 89: Grups de nivell per nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	tipologia grup				Total
	alt	mig	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 aquesta taula, els alumnes espanyols estan assignats als grups de nivell alt o de nivells heterogenis en una proporció superior als alumnes d'altres nacionalitats. Aquests darrers es localitzen als grups de nivell mig o baix amb una proporció clarament superior als alumnes espanyols (especialment quan es tracta dels grups de nivell baix, on s'hi concentra un 26,5% dels estrangers, enfront d'un 10,4% 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 quin 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 mig-baix, a l'apartat anterior vèiem com el 80,1% dels alumnes estrangers consideraven que havien sabut aprofitar les oportunitats que els havien ofert els IES, i que el 85,6% es mostraven mol o bastant satisfets amb el que hi estaven aprenent.

En aquest sentit, observem com als grups de nivell alt 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 mig i, encara més, entre l'assignat als grups de nivell baix:

Taula 90: Plans per després de l'ESO / Grups de nivell.

Plans per després de l'ESO	tipologia grup				total
	alt	mig	baix	heterogeni	
ESO	3 1,8%	4 2,7%	7 4,3%	8 1,2%	22 2,0%
Bat	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 només	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 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 que ella hi és] 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)

Les nacionalitats que més tendeixen a estar presents en aquests grups de nivell baix hi trobem la pakistanesa i la marroquina i, en una proporció inferior, la dominicana, la romanesa i la peruana (veure la taula següent). Ara bé, que siguin els alumnes d'aquestes nacionalitats els qui més tendeixen a concentrar-se en aquests grups és un fenomen de difícil interpretació (en la mesura que podria obeir tant a les característiques d'aquest alumnat, com a la política seguida pels centres de la mostra on aquest alumnat està més representat).

Taula 91: Grups de nivell / 11 nacionalitats.

Nacionalitats	tipologia grup				Total
	alt	mig	baix	heterogeni	
espanyola	119 14,6%	99 12,2%	85 10,4%	511 62,8%	814 100,0%
dominicana	0 0%	3 17,6%	6 35,3%	8 47,1%	17 100,0%
pakistanesa	3 15,8%	6 31,6%	10 52,6%	0 0%	19 100,0%
peruana	0 0%	5 38,5%	3 23,1%	5 38,5%	13 100,0%
gambiana	0 0%	0 0%	0 0%	3 100,0%	3 100,0%
marroquina	1 1,5%	4 6,0%	35 52,2%	27 40,3%	67 100,0%
equatoriana	4 7,7%	9 17,3%	5 9,6%	34 65,4%	52 100,0%
romanesa	2 9,5%	8 38,1%	6 28,6%	5 23,8%	21 100,0%
colombiana	6 31,6%	4 21,1%	1 5,3%	8 42,1%	19 100,0%
argentina	1 5,9%	0 0%	1 5,9%	15 88,2%	17 100,0%
xinesa	1 10,0%	3 30,0%	1 10,0%	5 50,0%	10 100,0%
Total	137 13,0%	141 13,4%	153 14,5%	621 59,0%	1052 100,0%

Font: qüestionari.

Deixant de banda la nacionalitat dels alumnes, si analitzem la relació entre el tipus de grup al que 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 mig o baix.

5.4.2.3. Relació amb el professorat.

Una qüestió que ens semblava fonamental era en quina mesura es sentien ben atesos i tractats pels centres, com valoraven l'ajuda que havien rebut, en quina mesura el professorat els empenyia 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 a bona part de l'alumnat de l'ESO atès el moment evolutiu que com a adolescents viuen. Aquests conjunt de situacions també incideixen en els plantejaments de continuar o no continuar cap els estudis postobligatoris.

En relació al primer punt, cal assenyalar que **l'alumnat de nacionalitat estrangera manifesta que ha rebut més ajuda i que ha vist ateses les necessitats en una proporció mes 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 92: Percepció d'atenció rebuda per nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Professors han tingut en compte les necessitats acadèmiques i les han entès				Total
	sí, i obtindrè el graduat	sí, però no obtindrè el graduat	no, però obtindrè el graduat	no, i no obtindrè 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 es 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 de relleu no solament que s'han sentit amb 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 ver 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 i més constant atenció del professorat, perquè 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 repetiré, 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 rep l'alumnat (tant l'espanyol com el d'altres nacionalitats) o de l'actitud d'aquests alumnes enfront els centres i el seu professorat ha de ser estudiat amb més deteniment. D'entrada ens inclinem més cap 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 imatge 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 tan una valoració en termes absoluts, sinó una valoració comparativa, realitzada en relació al tracte rebut en altres sistemes educatius (tracte rebut per aquests mateixos alumnes) o en relació a les expectatives generades al si de la família (generades 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, baixant a nivell de les 11 nacionalitats d'interès, observem com és entre els alumnes de nacionalitat pakistanesa (amb diferència), dominicana i marroquina, que es manifesta més l'opinió que s'han tingut en compte les seves necessitats i les han sabut atendre; mentre que entre els alumnes de nacionalitat argentina (amb diferència) i colombiana aquestes manifestacions són molt menys freqüents:

Taula 93: Percepció d'atenció rebuda / 11 nacionalitats.

Nacionalitat	Professors han tingut en compte les necessitats acadèmiques i les han entès				Total
	sí, i obtindrè el graduat	sí, però no obtindrè el graduat	no, però obtindrè el graduat	no, i no obtindrè el graduat	
espanyola	484 59,2%	47 5,7%	256 31,35	31 3,8%	818 100,0%
dominicana	12 75,0%	2 12,5%	2 12,5%	0 0%	16 100,0%
pakistanesa	17 89,5%	1 5,3%	0 0%	1 5,3%	19 100,0%
peruana	6 42,95	4 28,6%	4 28,6%	0 0%	14 100,0%
gambiana	2 66,7%	1 33,3%	0 0%	0 0%	3 100,0%
marroquina	45 67,2%	14 20,95	6 9,0%	2 3,0%	67 100,0%
equatoriana	29 59,2%	6 12,2%	14 28,6%	0 0%	49 100,05
romanesa	14 66,7%	3 14,3%	4 19,05	0 0%	21 100,0%
colombiana	11 55,0%	2 10,0%	6 30,0%	1 5,05	20 100,0%
argentina	8 44,4%	2 11,1%	7 38,9%	1 5,6%	18 100,0%
xinesa	6 54,5%	2 18,2%	3 27,3%	0 0%	11 100,0%
Total	634 60,0%	84 8,0%	302 28,6%	36 3,4%	1056 100,0%

Font: qüestionari.

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 d'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 93: Percepció de l'opinió del professorat per nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Professors pensen que pot 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:**

Taula 94: Percepció de l'opinió del professorat / 11 nacionalitats.

Nacionalitat	Professors pensen que pot acabar els estudis de batxillerat		Total
	sí	no	
espanyola	538 68,5%	247 31,5%	785 100,0%
dominicana	10 55,6%	8 44,4%	18 100,0%
pakistanesa	11 64,7%	6 35,3%	17 100,0%
peruana	4 36,4%	7 63,6%	11 100,0%
gambiana	2 66,7%	1 33,3%	3 100,0%
marroquina	11 17,2%	53 82,8%	64 100,0%

equatoriana	29 61,7%	18 38,3%	47 100,0%
romanesa	12 60,0%	8 40,0%	20 100,0%
colombiana	15 75,0%	5 25,05	20 100,0%
argentina	13 76,5%	4 23,5%	17 100,0%
xinesa	9 81,8%	2 18,2%	11 100,0%
Total	654 64,6%	359 35,4%	1013 100,0%

Font: qüestionari.

Es tracta d'un percentatge prou baix com 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 95: Què han aconsellat estudiar per nacionalitats (espanyols/estrangers).

Nacionalitat	Què han aconsellat 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.

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” en un percentatge molt superior al d'altres nacionalitats:

Taula 96: Què han aconsellat estudiar / 11 nacionalitats.

Nacionalitat	Què han aconsellat estudiar			Total
	batxillerat	cicles formatius	PTT	
espanyola	468 68,3%	196 28,6%	21 3,1%	685 100,0%
dominicana	9 50,0%	8 44,4%	1 5,6%	18 100,0%
pakistanesa	9 56,3%	6 37,5%	1 6,3%	16 100,0%
peruana	5 55,6%	3 33,3%	1 11,1%	9 100,0%
gambiana	1	2	0	3

	33,3%	66,7%	0%	100,0%
marroquina	11 18,0%	41 67,2%	9 14,8%	61 100,0%
equatoriana	23 51,1%	19 42,2%	3 6,7%	45 100,0%
romanesa	7 41,2%	9 52,9%	1 5,95	17 100,0%
colombiana	12 70,6%	4 23,5%	1 5,95	17 100,05
argentina	11 64,7%	5 29,4%	1 5,9%	17 100,0%
xinesa	8 88,9%	1 11,1%	0 0%	9 100,0%
Total	564 62,95	294 32,8%	39 4,3%	897 100,0%

Font: qüestionari.

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 (influint-los 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 (i a l'inrevés: 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 97: Professor rellevant o influent per nacionalitats (espanyola/estrangera).

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.

En l'anàlisi per nacionalitats també s'observen contrastos importants: més respostes afirmatives entre els alumnes pakistanesos, dominicans i marroquins, i moltes menys entre els peruans i els equatorians:

Taula 98: Percepció de l'opinió del professorat / 11 nacionalitats.

Nacionalitat	Professors pensen que pot acabar els estudis de batxillerat		Total
	sí	no	
espanyola	347 42,7%	465 57,3%	812 100,0
dominicana	13 72,2%	5 27,8%	18 100,0%
pakistanesa	12 70,6%	5 29,4%	17 100,0%
peruana	4 30,8%	9 69,2%	13 100,0%
gambiana	1 33,3%	2 66,7%	3 100,0%
marroquina	43 65,2%	23 34,8%	66 100,0%
equatoriana	15 31,3%	33 68,8%	48 100,0%
romanesa	9 45,0%	11 55,0%	20 100,0%
colombiana	10 52,6%	9 47,4%	19 100,05
argentina	8 47,1%	9 52,9%	17 100,05
xinesa	6 54,5%	5 45,55	11 100,0%
Total	468 44,8%	576 55,2%	1044 100,0%

Font: qüestionari.

Com en altres ocasions, **pensem que aquestes respostes trenquen algunes imatges estereotipades (d'enfrontament i distància d'alguns alumnes respecte els centres**

educatiu i el professorat) i ahora 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, familiars, ...).

No podem finalitzar aquest apartat, dedicat a la relació amb el professorat, obviant algunes de les qüestions que hem tractat al punt 5.3 (dedicat 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 en 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. A través del testimoni atges hem recollit que quan els centres atenen positivament als pares aquesta 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 que 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)

5.4.3. Els arguments dels alumnes.

5.4.3.1. 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, al punt 3, les expectatives d'abandonament i de continuïtat dels alumnes a qui s'ha passat el qüestionari i hem observat que solament el 3,2% de l'alumnat mostrava expectatives de treballar i abandonar els estudis el curs següent a 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 l'estranger. En aquest cas no realitzem una anàlisi per nacionalitats perquè la fragmentació de les dades amb les quals treballaríem no ens permetria aportar uns resultats consistents.

Al qüestionari els vàrem 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, dels alumnes que han decidit no continuar estudiant, i que han escollit com a una de les raons per no continuar estudiant “no m'agrada estudiar”, són un 65,2% dels de nacionalitat espanyola i un 21,6% dels estrangers. Dels que han triat com a un dels arguments per no continuar estudiant “no em veig capaç de treure'm els estudis”, són el 32,4%, dels estrangers, mentre que dels de nacionalitat espanyola són el 25,5%. Un altre dels arguments que podien triar els alumnes que han decidit no continuar, ha estat una qüestió que s'escolta prou entre els joves, com és la de “vull tenir diners”, en aquest cas són un 51,1%, dels de nacionalitat espanyola, i un 35,1% dels estrangers. Dels que han triat l'argument “no em puc pagar els estudis” (cal dir que aquesta opció solament ha estat escollida per 5 alumnes), són un 8,5% dels de nacionalitat espanyola i un 2,7 % dels estrangers. Pel que fa a justificar la decisió de no continuar els estudis dient que “els agrada treballar”, observem que són el 44,7% dels estrangers (sent homes el 54,2% i dones el 28,6%) que han triat aquest com un dels arguments, mentre que en aquest cas són el 21,3% de l'alumnat espanyol. Un argument que ha estat molt poc triat en nombre 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% dels de nacionalitat espanyola i el 2,7% de l'alumnat estranger. Si entre els motius escollits s'ha optat, pel de “a casa necessiten que treballi”, observem que alumnes que l'han triat, són el 18,9% dels estrangers i el 6,4% dels alumnes espanyols. Aquesta resposta és el reflex de la situació econòmica que afecta a famílies espanyoles i estrangeres, circumstància que s'accentua, per les respostes donades, entre les famílies d'origen immigrat.

Recollint tots aquests arguments, **observem que entre l'alumnat que ha decidit no continuar, els alumnes estrangers mostren uns motius diferents als dels espanyols per deixar d'estudiar, de forma que mentre l'argument més triat entre aquests últims és el de no m'agrada estudiar, entre els estrangers és el de m'agrada treballar.** També cal ressaltar que els estrangers argumenten, amb un percentatge una mica més important que els espanyols, que no es senten capaços de

treure's els estudis en un percentatge més gran (tot i respondre en un percentatge inferior que els espanyols que no els agrada estudiar). 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 que 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, un argument que també l'han triat els estrangers però en un percentatge més reduït. 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 (21,3%) que manifesten que els agrada treballar.

Cal dir també que en els arguments triats pels nois i les noies no s'observen diferències importants.

Taula 99: Arguments per treballar: no agrada estudiar / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera)

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	no m'agrada estudiar	sí	20 66,7%	10 62,5%	30 65,2%
		no	10 33,3%	6 37,5%	16 34,8%
		Total	30 100,0%	16 100,0%	46 100,0%
estrangera	no m'agrada estudiar	sí	5 20,8%	3 23,1%	8 21,6%
		no	19 79,2%	10 76,9%	29 78,4%
		Total	24 100,0%	13 100,0%	37 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 100: Arguments per treballar: incapacitat per als estudis / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	no em veig capaç de	sí	8 26,7%	4 23,5%	12 25,5%

	treure'm els estudis	no	22 73,3%	13 76,5%	35 74,5%
		Total	30 100,0%	17 100,0%	47 100,0%
estrangera	no em veig capaç de treure'm els estudis	sí	8 33,3%	4 30,8%	12 32,4%
		no	16 66,75	9 69,25	25 67,6%
		Total	24 100,0%	13 100,0%	37 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 101: Arguments per treballar: tenir diners / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	vull tenir diners	sí	16 53,6%	8 47,15	24 51,1%
		no	14 46,7%	9 52,95	23 48,9%
		Total	30 100,05	17 100,0%	47 100,0%
estrangera	vull tenir diners	sí	8 33,3%	5 38,5%	13 35,1%
		no	16 66,7%	8 61,5%	24 64,9%
		Total	24 100,0%	13 100,05	37 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 102: Arguments per treballar: no pot pagar els estudis / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	no puc pagar els estudis	sí	3 10,0%	1 5,9%	4 8,5%
		no	27 90,0%	16 94,1%	43 91,5%
		Total	30 100,0%	17 100,0%	47 100,0%
estrangera	no puc pagar els estudis	sí	1 4,2%	0 0%	1 2,7%
		no	23 95,8%	13 100,0%	36 97,3%
		Total	24 100,0%	13 100,0%	37 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 103: Arguments per treballar: agrada treballar / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	m'agrada treballar	sí	8 26,7%	2 11,8%	10 21,3%
		no	22 73,3%	15 88,25	37 78,7%
		Total	30 100,0%	17 100,0%	47 100,0%
estrangera	m'agrada treballar	sí	13 54,2%	4 28,6%	17 44,7%
		no	11 45,85	10 71,45	21 55,3%
		Total	24 100,0%	14 100,0%	38 100,0%

Font: Qüestionari.

Taula 104: Arguments per treballar: voluntat pares / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	és el que els pares volen que faci	sí	1 3,3%	0 0%	1 2,1%
		no	29 96,7%	17 100,0%	46 97,9%
		Total	30 100,0%	17 100,0%	47 100,0%
estrangera	és el que els pares volen que faci	sí	0 0%	1 7,7%	1 2,7%
		no	24 100,0%	12 92,3%	37 97,3%
		Total	24 100,0%	13 100,0%	37 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 105: Arguments per treballar: necessitat de treballar / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	a casa necessiten que treballi	sí	1 3,3%	2 11,85	3 6,4%
		no	29 96,7%	15 88,2%	44 93,6%

		Total	30 100,0%	17 100,0%	47 100,0%
estrangera	a casa necessiten que treballi	sí	3 12,5%	4 30,8%	7 18,9%
		no	21 87,5%	9 69,2%	30 81,1%
		Total	24 100,05	13 100,0%	37 100,0%

Font: qüestionari.

5.4.3.2. Arguments per continuar estudiant.

“Haré bachillerato y si tengo todo aprobadoo 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 estudiant⁵⁷, quins eren els dos principals motius pels quals havien fet aquesta opció. De les dades recollides observem que els que han triat l'argument de “m'agrada estudiar”, són el 25,7% (18,2% són nois i 32% són noies) dels estrangers, mentre que entre l'alumnat de nacionalitat espanyola és el 12,3%, 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 tant per cent no és gaire distant, ja que és de 9 punts. Val a dir que aquest és l'argument que més han triat els alumnes de nacionalitat espanyola i els estrangers. La diferència la trobem en què mentre en el cas dels espanyols són les noies les que més han triat aquesta opció, en el cas dels estrangers aquesta opció l'han escollit més nois. Poc alumnat espanyol (15,3%), i també poc alumnat estranger (el 9 %), argumenta que el motiu per continuar estudiant, és que “no vol començar a treballar”.

“A mi 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 8 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)

⁵⁷ El percentatge d'alumnes que tenen l'expectativa de continuar exclusivament amb els estudis és del 86,9%.

Ambdós col·lectius han triat com argument i de forma molt important (82,4% els espanyols i el 76,1% els estrangers) que continuen en els estudis “perquè estudiant obtindré una feina millor i més ben pagada”. Aquesta opció és triada casi pel el 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%). Aquestes dades demostren que dins dels dos col·lectius (espanyols i estrangers), hi ha un fort nivell de confiança en relació a què la continuïtat en el sistema educatiu, és una bona opció per assegurar-se una trajectòria d'ascens sociolaboral. Per alguns alumnes la possibilitat de mantenir “el 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 triat aquest argument, trobem que són el 5,2% dels de nacionalitat espanyola i el 7,2% de l'alumnat estranger. Un exemple d'aquesta posició és aquesta reflexió, unes paraules que a més són exemple de cultura de l'esforç:

“¡Estudiar para aprobar Bachillerato, ir a la universidad y ganar mucha pasta!. Bachillerato es porque te gusta. Ahora solo te preocupas por pasar y en Bachillerato por las notas. Con esfuerzo se puede todo, es algo que yo quiero hacer y que aunque hay que esforzarse, y da palo, hay que hacerlo. (A.5)

Aquesta cultura de l'esforç en els estudis, és present en altres comentaris dels alumnes, malgrat s'és conscient de les dificultats que han de superar:

“Aquí hay mucho trabajo, pero nosotros lo tenemos complicado por los papeles... aunque todo depende de mí... valentía sobre todo. Si yo quiero, puedo. Todo depende de mí ... también influye la suerte... no puedo saber qué me va a pasar de aquí a mañana y que todo se me venga abajo... lo mejor es vivir el día a día y tener planteado lo que uno quiere en un futuro para seguir avanzando... ” (A.2)

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% dels de nacionalitat espanyola i un el 8,6% dels estrangers.

Tota aquesta sèrie de dades, en 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, això sí, sense especificar quina és l'opció triada. Un percentatge similar també es dona quan l'argument és continuar en contacte amb els amics. Una mica més diferent és el percentatge que recull les poques ganes de treballar, ja que aquí és l'alumnat de nacionalitat espanyola el que més ha optat per aquest argument. En canvi, quan es parla de continuar amb els amics de l'institut són els estrangers els qui més opten per aquest argument. Podem entendre aquesta opció com a una forma de manifestar cert confort en el context del centre educatiu. **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 traïda per les noies, tan si són de nacionalitat espanyola com estrangera.

Taula 106: Arguments per estudiar: agrada estudiar / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	m'agrada estudiar	sí	36 10,4%	50 14,2%	86 12,3%
		no	309 89,65	303 85,8%	612 87,7%
		Total	345 100,05	353 100,05	698 100,0%
estrangera	m'agrada estudiar	sí	18 18,05	39 32,05	57 25,7%
		no	82 82,05	83 68,0%	165 74,3%
		Total	100 100,0%	122 100,0%	222 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 107: Arguments per estudiar: capacitat per sortir-se'n / sexe i nacionalitats

(espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	em veig capaç de treure'm els estudis	sí	187 54,2%	202 57,2%	389 55,7%
		no	158 45,85	151 42,85	309 44,3%
		Total	345 100,0%	353 100,05	698 100,0%
estrangera	em veig capaç de treure'm els estudis	sí	50 50,0%	53 43,4%	103 46,4%
		no	50 50,0%	69 56,6%	119 53,6%
		Total	100 100,0%	122 100,0%	222 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 108: Arguments per estudiar: no haver de treballar / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	no vull començar a treballar	sí	52 15,1%	55 15,65	107 15,3%
		no	293 84,9%	298 84,4%	591 84,7%
		Total	345 100,05	353 100,0%	698 100,0%
estrangera	no vull començar a treballar	sí	9 9,05	11 9,0%	20 9,0%
		no	91 91,05	111 91,05	202 91,0%
		Total	100 100,0%	122 100,0%	222 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 109: Arguments per estudiar: feina / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	estudiant podré trobar una feina millor i més ben pagada	sí	285 82,6%	290 82,25	575 82,4%
		no	60 17,4%	63 17,8%	123 17,6
		Total	345 100,0%	353 100,0%	698 100,0%
estrangera	estudiant podré trobar una feina millor i més ben	sí	78 78,0%	91 74,6%	169 76,1%
		no	22	31	53

	pagada		22,0%	25,4%	23,9%
		Total	100	122	222
			100,0%	100,0%	100,0%

Font: qüestionari.

Taula 110: Arguments per estudiar: amics / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	vull continuar en contacte amb els meus amics de l'institut	sí	26 7,5%	10 2,8%	36 5,2%
		no	319 92,5%	343 97,25	662 94,8%
		Total	345 100,05	353 100,05	698 100,0%
estrangera	vull continuar en contacte amb els meus amics de l'institut	sí	12 12,0%	4 3,3%	16 7,2%
		no	88 88,0%	118 96,7%	206 92,8%
		Total	100 100,0%	122 100,0%	222 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 111: Arguments per estudiar: pares / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	és el que els pares volen que faci	sí	29 8,45	37 10,5%	66 9,5%
		no	316 91,6%	316 89,5%	632 90,5%
		Total	345 100,0%	353 100,05	698 100,0%
estrangera	és el que els pares volen que faci	sí	11 11,0%	8 6,6%	19 8,6%
		no	89 89,0%	114 93,4%	203 91,4%
		Total	100 100,05	122 100,0%	222 100,0%

Font: qüestionari.

5.4.3.3. 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 importants entre aquells 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. En aquest cas de les dues opcions triades fem la següent lectura.

Dels alumnes que han triat l'argument "m'agrada estudiar" són un 8,5% dels de nacionalitat espanyola i un 25,3% dels estrangers. En aquesta opció els percentatges entre homes i dones són molt similars, tant en el cas dels de la nacionalitat espanyola com entre els estrangers. Pel que fa a escollir com a argument **"vull tenir diners"**, observem que el que han triat aquesta opció són el **62% dels de nacionalitat espanyol i el 36,4% dels estrangers.** Una altra de les raons, per continuar treballant i estudiant, que han triat els alumnes és "m'agrada treballar", en aquest cas el que han escollit aquesta opció són el 17,8% dels de nacionalitat espanyola i el 26,3% dels estrangers. Un altre argument, al que ja hem fet referència, és "la feina em permetrà pagar-me els estudis", una opció que ha estat triada per un 21,7% de l'alumnat de nacionalitat espanyola i 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 treballar "continuo estudiant per trobar una feina millor i més ben pagada". Entre els que han escollit aquest argument trobem que són un 55% dels alumnes de nacionalitat espanyola i un 42,4% dels estrangers. L'opció de "continuar estudiant com a forma de mantenir els amics" l'han triat un percentatge molt baix d'alumnes, són un 1,6% de l'alumnat espanyol i el 5,1% de l'alumnat estranger. Finalment l'argument "a casa necessiten que treballi", no ha estat gaire escollit, ja que trobem que entre els que l'han triat, són un 8,5% dels espanyols i el 9,2% dels estrangers.

De totes aquestes dades podem interpretar que, **entre l'alumnat que té com a opció treballar i estudiar, observem que el perfil d'alumne de nacionalitat espanyola difereix del de l'alumnat estranger en què el primer argumenta en menor**

percentatge que ha fet l'opció de treballar perquè la feina el permetrà pagar-se els estudis. Ambdós perfils, també difereixen en el percentatge d'estrangers que volen treballar i estudiar perquè els agrada treballar i en el percentatge que manifesten que també volen continuar estudiant, a més de treballar, perquè els agrada estudiar. Aquest 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.

Taula 112: Arguments per estudiar i treballar: agrada estudiar / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	m'agrada estudiar	sí	5 8,1%	6 9,0%	11 8,5%
		no	57 91,9%	61 91,0%	118 91,5%
		Total	62 100,0%	67 100,0%	129 100,0%
estrangera	m'agrada estudiar	sí	12 25,0%	13 25,5%	25 25,3%
		no	36 75,0%	38 74,5%	74 74,7%
		Total	48 100,0%	51 100,0%	99 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 113: Arguments per estudiar i treballar: tenir diners / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	vull tenir diners	sí	44 71,0%	36 53,7%	80 62,0%
		no	18 29,0%	31 46,3%	49 38,0%
		Total	62 100,0%	67 100,0%	129 100,0%
estrangera	vull tenir diners	sí	17 35,4%	19 37,3%	36 36,4%
		no	31	32	63

		64,6%	62,7%	63,6%
	Total	48	51	99
		100,0%	100,0%	100,0%

Font: qüestionari.

Taula 114: Arguments per estudiar i treballar: agrada treballar / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	m'agrada treballar	sí	16 25,8%	7 10,4%	23 17,8%
		no	46 74,2%	60 89,6%	106 82,2%
		Total	62 100,0%	67 100,0%	129 100,0%
estrangera	m'agrada treballar	sí	16 33,3%	10 19,6%	26 26,3%
		no	32 66,7%	41 80,4%	73 73,7%
		Total	48 100,0%	51 100,0%	99 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 115: Arguments per estudiar i treballar: pagar estudis / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	la feina em permetrà pagar els estudis	sí	11 17,7%	17 25,4%	28 21,7%
		no	51 82,3%	50 74,6%	101 78,3%
		Total	62 100,0%	67 100,0%	129 100,0%
estrangera	la feina em permetrà pagar els estudis	sí	17 35,4%	29 56,95%	46 46,5%
		no	31 64,6%	22 43,1%	53 53,5%
		Total	48 100,0%	51 100,0%	99 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 116: Arguments per estudiar i treballar: voluntat dels pares / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	

espanyola	és el que els pares volen que faci	sí	2 3,2%	1 1,5%	3 2,3%
		no	60 96,8%	66 98,55	126 97,7%
		Total	62 100,05	67 100,05	129 100,0%
estrangera	és el que els pares volen que faci	sí	3 6,3%	2 3,9%	5 5,1%
		no	45 93,8%	40 96,1%	94 94,9%
		Total	48 100,0%	51 100,0%	99 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 117: Arguments per estudiar i treballar: trobar millor feina / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	estudiant podré trobar una feina millor i més ben pagada	sí	30 48,4%	41 61,2%	71 55,0%
		no	32 51,6%	26 38,8%	58 45,0%
		Total	62 100,0%	67 100,0%	129 100,0%
estrangera	estudiant podré trobar una feina millor i més ben pagada	sí	23 47,9%	19 37,3%	42 42,4%
		no	25 52,1%	32 62,7%	57 57,6%
		Total	48 100,0%	51 100,0%	99 100,0%

Font: qüestionari.

Taula 118: Arguments per estudiar i treballar: amics / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera)

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	vull continuar en contacte amb els meus amics de l'institut	sí	1 1,6%	1 1,5%	2 1,6%
		no	61 98,4%	66 98,5%	127 98,45
		Total	62 100,0%	67 100,0%	129 100,0%
estrangera	vull continuar en contacte amb els meus amics de l'institut	sí	3 6,3%	2 3,9%	5 5,1%
		no	45 93,8%	49 96,1%	94 94,9%
		Total	48 100,0%	51 100,0%	99 100,0%

			100,05	100,05	100,0%
--	--	--	--------	--------	--------

Font: qüestionari.

Taula 119: Arguments per estudiar i treballar: necessitat de treballar / sexe i nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	Argument		sexe		Total
			home	dona	
espanyola	a casa necessiten que treballi	sí	5 8,1%	6 9,0%	11 8,5%
		no	57 91,9%	61 91,0%	118 91,5%
		Total	62 100,05	67 100,0%	129 100,0%
estrangera	a casa necessiten que treballi	sí	5 10,4%	4 8,0%	9 9,2%
		no	43 89,6%	46 92,0%	89 90,8%
		Total	48 100,0%	50 100,0%	98 100,0%

Font: qüestionari.

5.4.3.4. 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 en quina mesura 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 120: Previsió de dificultats per nacionalitats (espanyola/estrangera).

Nacionalitat	creus que tu, per ser qui ets, per les teves característiques personals, familiars, socials, en el futur pots tenir més dificultats	Total
--------------	---	-------

	en els estudis que els altres alumnes		
	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.

Taula 121: Previsió de dificultats / 11 nacionalitats.

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%
dominicana	4 25,0%	12 75,0%	16 100,0%
pakistanesa	7 38,9%	11 61,1%	18 100,0%
peruana	2 16,7%	10 83,3%	12 100,0%
gambiana	1 33,3%	2 66,7%	3 100,0%
marroquina	30 44,8%	37 55,2%	67 100,0%
equatoriana	13 27,7%	34 72,3%	47 100,0%
romanesa	8 42,1%	11 57,9%	19 100,0%
colombiana	6 31,6%	13 68,4%	19 100,0%
argentina	2 11,8%	15 88,25	17 100,0%
xinesa	5 45,5%	6 54,5%	11 100,0%
Total	236 22,8%	799 77,2%	1035 100,0%

Font: qüestionari.

En aquest estudi no tenim dades suficients com per explicar els factors implicats en aquesta previsió de dificultats de cara als estudis, ja que per interpretar on 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 suficients 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 mig alt; són els que més suport donen als fills i es troben entre els alumnes més continuistes) no es 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 en els estudis, més potents i adaptats que els que hem recollit que tendeixen a aplicar-se en els instituts a 4t curs d'ESO. Recordem que la tutoria (tot i el treball que alguns instituts estan fent en l'aplicació del Pla d'Acció Tutorial) i molt particularment l'orientació laboral van ser uns dels factors més febles quan analitzàrem els factors que en els instituts podien afavorir la continuïtat de l'alumnat en els estudis.

6. PROPOSTES I REFLEXIONS.

No hem cregut oportú fer d'aquest darrer capítol una reiteració de les diverses conclusions i reflexions que hem anat fent al llarg dels diferents capítols d'aquest informe. Per aquest motiu hem dedicat el contingut que ha continuació desenvolupem a reflexionar en relació algunes qüestions sobre les que pensem cal incidir, perquè són producte del procés seguit i del convenciment que cal continuar investigant sobre la continuïtat a l'ESO i sobre la continuïtat entre l'ESO i els estudis postobligatoris, perquè és una qüestió que és mereix l'atenció dels investigadors, dels docents responsables dels processos formatius a l'educació secundària, dels polítics i de la ciutadania en general, i perquè aquesta és una qüestió que ens parla de la qualitat d'educació que com a país desenvolupem i dels resultats de la inversió econòmica i personal que fem per tal d'avançar cap a una societat més democràtica.

Les qüestions que a continuació proposem tenen el caràcter d'orientacions perquè són producte d'elements i de factors que pensem que cal millorar per poder abordar la continuïtat en tota la seva complexitat. Ens estem referint, per exemple, a la necessitat de comptar per a futures recerques amb la garantia de saber que les dades que es poden consultar i ens situen sobre el que investiguem, realment responen al que s'està investigant. També ens estem referint a orientacions que incidiran sobre qüestions en les que, atès el caràcter exploratori de la recerca, no hem pogut aprofundir, però que ens semblen molt importants per continuar desenvolupant un camp de recerca que avui per avui es mostra amb una gran potencialitat, atesa la creixent sensibilització social i política sobre l'abandonament escolar i en general sobre la necessitat que el sistema educatiu no solament es plantegi la superació del greu fracàs escolar que afecta a l'alumnat de secundària, sinó que garanteixi per a tot l'alumnat itineraris formatius més sòlids.

6.1. Les dades sobre la continuïtat.

Com ja hem comentat en diversos punts d'aquest informe, 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, tan a nivell de Catalunya com a nivell dels centres. Per fer una diagnosi sobre l'evolució de les taxes de continuïtat i veure l'impacte de les polítiques i accions que cal desenvolupar per tal de millorar les taxes de continuïtat, hem de tenir al nostre abast unes dades fiables i que ens parlin sense paliatius del nostre objecte d'estudi. En aquest sentit fem una crida, un cop més, perquè el Departament d'Educació aprofiti tota la base de dades que els centres posen al seu abast, curs darrera curs, i que clarifiqui, en el cas de les variables que es presenten més complexes de recollir, que és el que els centres han de comunicar (ens estem referint 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 en recollir algunes dades que per a l'estudi de la continuïtat, i per al sistema educatiu són molt importants (ens estem referint, 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 és 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.

6.2. L'efecte dels centres sobre la continuïtat.

Som conscients que la hipòtesi plantejada sobre l'efecte de les variables que hem analitzat no s'ha pogut confirmar (ja hem fet algunes consideracions sobre les qüestions que han intervingut en la validació de l'efecte de centre en la continuïtat, com per exemple la política d'acreditació que cada centre aplica). També hem comentat en algun moment, i aquí ho reiterem, que pensem que cal continuar en aquesta línia de treball, és a dir, cal detectar quins són els factors de centre (sense oblidar els de l'entorn social i cultural) que afavoreixen la continuïtat, per establir sobre quins factors han de descansar i d'orientar-se els programes a implementar i les accions a endegar per tal d'afavorir la continuïtat. Ja hem posat de relleu que alguns dels factors no són controlables pels centres i que altres sí que ho són. Però també hem constatat que alguns dels factors estudiats posen de relleu que, ja no en relació a la continuïtat, sinó en relació a l'aplicació d'una acurada i inclusiva atenció a l'alumnat (que sens dubte tindrà efecte sobre les trajectòries de continuïtat), els centres han de ser conscients que cal impulsar per exemple, l'existència de models d'adult que siguin un referent per a l'alumnat que presenta trajectòries de continuïtat més febles i models d'orientació socioprofessional que tinguin capacitat orientadora i no merament informativa com en la majoria dels centres hem pogut detectar. Els alumnes que tenen més dificultats per situar-se en el context del centre i per situar-se en les demandes i exigències del mercat laboral (i entre aquest alumnat alguns són fills de famílies immigrades), però no solament aquests, no poden esperar que se'ls doni la informació sobre els possibles itineraris professionals i d'estudi que es poden seguir casi a les acaballes de l'ESO, quan en molt casos bona part d'aquests alumnes ja han abandonat.

Finalment, els centres han de tenir present, en les accions han de dur a terme per facilitar la continuïtat, que la participació de les famílies, un aspecte que també vam detectar que es presentava com a una qüestió pendent en alguns dels centres, és un element imprescindible, ja que un cop més i, com hem posat de relleu en alguns apartats d'aquest document, les famílies tenen en general, un paper actiu en la construcció d'expectatives i en el procés de decisió sobre les trajectòries de futur que els joves volen dur a terme.

6.3. Noves línies de recerca.

Una de les riqueses del treball de recerca, és que el propi procés va obrint diferents finestres sobre l'objecte d'estudi, de forma que de mica en mica vas descobrint les diverses cares del poliedre que conforma l'objecte investigat i, en conseqüència, van apareixen possible línies de recerca. Unes línies que a mesura que es desenvolupen van construint el camp de coneixement que ens permet avançar en la comprensió i transformació de la qüestió que estudiem i investiguem.

Per aquest motiu volem apuntar algunes de les línies de recerca que pensem poden desenvolupar-se a partir del treball que hem efectuat:

- **Programes de Garantia Social: accés i resultats socials i acadèmics.** Tal i com ja es va apuntar en el seminari: "Itineraris de formació i d'inserció laboral dels joves a Catalunya" que es va realitzar a Can Bordoï i atès i, com ja hem esmentat, que la presència d'alumnes no continuistes d'origen estranger a 4t d'ESO es redueix significativament pels abandonaments i també per les derivacions cap els Programes de Garantia Social que de l'alumnat fills de famílies immigrades viu, caldria una anàlisi de les accions socials i educatives que s'empren per fer aquestes derivacions; així com un estudi de la inserció d'aquest alumnes en aquestes programes i dels resultats formatius i socials aconseguits per aquest alumnes. També seria interessant veure quin percentatge d'aquests superen la prova, que dóna accés al Graduat en Educació Secundària i quants s'incorporen als Cicles Formatius de Grau Mig.
- **Recerca-acció per impulsar estratègies de promoció de continuïtat.** Ateses les dificultats que hem trobat alhora de contrastar la variables de centre sobre la continuïtat, i veient la necessitat de comptar amb la implicació del professorat, per tal de poder analitzar millor aquesta qüestió, considerem que una forma més efectiva de procedir-hi pot ser desenvolupant una recerca de caràcter col·laboratiu amb els centres. En aquest sentit un treball de recerca-acció amb centres que estiguin

interessants a impulsar estratègies que puguin afavorir la continuïtat acadèmica de l'alumnat considerem que pot ser molt adequat. D'aquesta manera l'equip investigador conjuntament amb els professionals dels centres podrien valorar plegats quines iniciatives poden ser més adequades a cada context, fer el seguiment, introduir les modificacions necessàries i avaluar els resultats. D'aquesta manera també reduiríem la distància que sovint es genera entre investigadors i els professionals implicats en l'àmbit objecte d'estudi.

- **Les visions dels alumnes i les comunitats sobre la continuïtat.** Al llarg de la recerca que hem dut a terme, hem tingut l'oportunitat de recollir, a través de les entrevistes als alumnes i als pares, com els projectes migratoris i les estratègies d'assentament incideixen en les posicions que prenen uns i altres en la construcció d'expectatives de formació i d'inserció al món laboral, així com en les trajectòries de continuïtat. Per aquest motiu creiem que molt interessant recollir la diversitat de factors que incideixen i les estratègies que els joves empren per construir aquest itineraris més enllà dels plantejaments institucionals. En aquest sentit estudis sobre alumnes de determinades comunitats o amb determinats perfils ens semblarien molt adequats.
- **Estudi longitudinal sobre les expectatives dels alumnes.** Igualment, essent la trajectòria de l'alumnat a l'ESO un factor molt important a l'hora de condicionar el posicionament d'aquest joves en relació als estudis, i essent la seva experiència als instituts un element molt important a l'hora de propiciar canvis en els seus projectes de futur (acadèmics o no), ens sembla que seria molt adequada la realització d'un estudi longitudinal. Un estudi d'aquest tipus ens permetria i analitzar la manera com els alumnes van modificant la seva manera de veure les diferents alternatives que se'ls obren i la seva manera de posicionar-se front el món acadèmic i laboral, i recollir així mateix, els factors implicats en aquests canvis que experimenta l'alumnat.

- **Estudi de centres que assoleixen nivells d'èxit en la continuïtat de l'alumnat.**
En la mesura que es disposi d'informació fiable sobre centres que, pels seus plantejaments pedagògics, estratègies organitzatives i propostes didàctiques, estan aconseguint resultats acadèmics interessants pel que fa a l'assoliment dels objectius de l'ESO i la continuïtat dels seus alumnes (i especialment els d'origen immigrant) cap als estudis postobligatoris, la descripció i anàlisi del que es fa en aquests centres, considerem que podria ser una aportació molt interessant als treballs que es facin en aquest àmbit. Poder oferir referències de bones pràctiques que realment s'estan duent a terme a centres del nostre entorn, podria tenir una incidència força important per la proximitat de les experiències aportades.
- **Estudi de les trajectòries educatives i socials de l'alumnat universitari d'origen immigrant.** En un sentit similar, l'anàlisi de trajectòries educatives d'èxit per part d'alumnes d'origen immigrant, pensem que pot ser un objecte d'estudi altament interessant. D'una banda, perquè ens permetria valorar quines són les característiques, estratègies i experiències (als centres educatius, socials, familiars) d'aquest alumnat que han propiciat aquest tipus de trajectòries; d'altra banda, perquè contribuiria a potenciar la imatge de l'alumne d'origen immigrant amb èxit, un model que podria arribar a ser un referent (avui molt ignorat) tan per als mateixos alumnes que comencen la seva trajectòria acadèmica a les escoles i instituts, com per als mateixos professionals que hi treballen

7. 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*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2004.
- Alegre, M. À. i Herrera, D. (2000), *Escuela, ocio i joves d'origen magribí. Segones generacions de famílies immigrades i el sentit de la seva inserció social*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Col·lecció Materials de Joventut, 14.
- Aparació, R. i Tornos, A. (2006), *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: MTAS.
- Ballion, R. (1993), *Le lycée, une cité à reconstruire*, Hachette, París.
- Ballion, R. (1997), "Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions", a Charlot, B. i Emin, J.C., *Violences à l'école. État des savoirs*. París: Armand Colin.
- 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.
- Cambra de Comerç de Barcelona (2005), "Catalunya pateix un dèficit en educació pública no universitària de 2.400 milions d'euros l'any 2005". http://www.cambrabcn/catalan/economia/documentos/deficit_formació.pdf
- Carbonell, F. (2000), *Educació i immigració : els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.
- Carra, C i Sicot, F. (1997), " Une autre perspectives ur les violences scolaires: l'experience de victimation". Charlot, B. I Emin, J. C. (Coord). París: *Armand Colin*.
- 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.
- Charlot, B. i Emin, J-C. (coords.) (1997), *Violences a l'école: l'état des savoirs*. París: Armand Colin.

- Coelho, E. (2006), *Ensenyar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona:Horsori-ICE UB.
- Commission du débat national sur l'avenir de l'école (2004), *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris: La documentation Française.
- Consell General de Cambres de Catalunya (2004), Dades estadístiques sobre l'educació secundària no universitària a Catalunya. <http://www.cambrescat.es/>
- Corominas, E. i Issus, S. (1998), "Transiciones y orientación". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, n. 2, 155-184.
- Crul, M. (2007), "Pathways to Success for the Second Generation in Europe". *Migration Information Source*, revista electrònica <http://www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?id=592>
- Cummins, J. (1986), "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Educational Review*, 56 (1), 18-36.
- 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. (1994), *La violence dans la classe*. Paris: ESF.
- Debarbieux, É. (1996), *La violence en milieu scolaire. 1: Etat des lieux*. Paris: ESF.
- 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*. Paris: Armand Colin.
- Derouet, J.L.; Van Zanten, A. i Sirota, R. (1987), «Approches Ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe ». *Révue Française de Pédagogie*, 78 i 80.
- Essomba, M. À. (coord.) (1999), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- ETEFIL (2006), *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral*. Estudi finançat pel MEC, INE, MTAS y Fondo Social Europeo. Madrid: INE.
- Farjas, A. (2003), *Teregunné : els immigrants gambians: un viatge d'anada i tornada*. Girona: Diputació de Girona.
- Foley, D. E. (1991), "Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure" *Anthropology and Education Quarterly*, v. 22.

- Forquin, J.-C. (1985), "El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social". *Educación y sociedad*, 3, 177-224.
- Fullana, J.; Besalú, X. i Vilà, M. (2003), *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG.
- Goodnow, J.J. i Collins, W. A. (1990). *Development According to Parents: the nature, sources and consequences of parents ideas*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hayes, K. G. (1992), "Attitudes toward education: voluntary and involuntary immigrants from the same families", *Anthropology and Education Quarterly*, v. 23.
- Instituto IDEA (Marchesi, Á. i Martín, E., comp.) (2002), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- Jordán, J. A. (1996), *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- Larios, M.J. i Nadal, M. (dir.) (2006), *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània.
- Le Roux, J. (2001), "Effective schooling is being culturally responsive". *Intercultural Education*, 12 (1), 41-50.
- Le Roux, J. (2001), "Effective educators are culturally competent communicators". *Intercultural Education*, 13 (1), 371-48.
- 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 (Col·lecció Informes Breus).
- Ogbu, J. U. (1993), "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", a Velasco Maíllo, H. et al. (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.
- Pain, J. (1993), "Violences en milieu scolaire et gestion pédagogique des conflits", *Migrants-Formation*, 92.
- Pain, J.; Barrier, E. i Robin, D. (1996), *Violences à l'école. Allemagne, Angleterre, France. Une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré*. Paris: Matrice.

- Phi Delta Kappa (1980), *Why Do Some Schools Succeed?*. Bloomington (In): Phi delta Kappa.
- Phuntsog, N. (2001), “Culturally responsive teaching: what do selected United States elementary school teachers think?”. *Intercultural Education*, 12 (1), 51-64.
- Portes, A. y Böröcz, J. (1998), “Migración contemporánea. Perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación”, en Malgesini, G. (comp.), *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Colección Economía Crítica, n° 14. Barcelona: FUEM-Icaria.
- Portes, A. i Rumbaut, R.G. (2001) *Legacies : the story of the immigrant second generation*. Los Angeles: University of California Press
- Portes, A. (1996). *The New second generation*. New York : Russell Sage Foundation
- Ross, W. (2002), “Multicultural counselling training competencies: an annotated bibliography”. *Electronic Magazine of Multicultural Education*, 4 (2). <http://www.eastern.edu/publications/emme>. Darrera consulta realitzada: 02/03/2005.
- Rumbaut, R.G. (2005), “Children of Immigrants and Their Achievement. The Roles of Family, Acculturation, Social Class, Gender, Ethnicity and School Contexts”, a Taylor, R.D. (ed.), *Addressing the Achievement Gap: Findings and Applications*. Chicago: Information Age Publishing.
- San Román, T. (2004), *Sueños africanos para una escuela catalana*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- 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. (2001). *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. Tesi doctoral defensada al Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona el 16/10/2001. Consultable al TDX <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1010107-110450/index.html>.
- Serra, C. i Paludarias, J.M. (2005). “Educació social i immigració: àmbits i perspectives”. SOLER, P. (Coord.): *L'educació social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya*. Universitat de Girona: Col·lecció Educació social (E/S)
- Serra, C. (coord.) (2005), “L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria”, Informe del Seminari convocat per la Fundació Faume Bofill Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Siguan, M. (2003). *Immigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.
- Suárez-Orozco, M. i Suárez-Orozco, C. (1992). “La psychologie culturelle des immigrants hispaniques aux États-Unis: implications pour la recherche en éducation”. *Revue Française de Pédagogie*, n. 101.
- Suárez-Orozco, C. i Suárez-Orozco, M. (2003), *La Infancia de la Inmigración*. Madrid: Morata.
- Suárez-Orozco, C. i Alexanderson, M. (2006) “*Promising Schooling Practices for Children of Immigrants Students*”. Recerca en curs. Se’n pot obtenir informació a http://mumford.albany.edu/schools/research/suarez_alexandersson.htm/

8. ANNEX.

8.1. Informació recollida a través de les graelles per a l'obtenció de dades dels centres.

Les graelles per a l'obtenció de dades sobre la continuïtat de l'alumnat al llarg de l'ESO, el Batxillerat i els Cicles Formatius de Grau Mig recollien la següent informació:

Institut:

Fonts utilitzades per a l'obtenció de les dades:

Dades contrastades o comentades amb:

Dades obtingudes per:

Data:

TAULA 1: Alumnes que comencen el curs (matriculats a l'inici del curs).

TAULA 2: Alumnes que s'incorporen al curs procedents d'un altre institut (de Catalunya o de l'Estat).

TAULA 3: Alumnes que al final d'aquell any superen el curs.

TAULA 4: Alumnes que aquell any estan repetint curs.

TAULA 5: Alumnes "matriculats d'ofici" (oficialment consta que estan realitzant aquell curs al centre, però en realitat que no han assistit mai a classe).

TAULA 6: Alumnes absentistes en més d'un 75% de les classes.

TAULA 7: Alumnes que són derivats a Programes de Garantia Social, Unitats d'Escolarització Compartida, Tallers o Pretallers Laborals.

TAULA 8: Alumnes que abandonen el centre per anar a un altre centre (de l'Estat o d'un altre país).

TAULA 9: Alumnes de menys de 16 anys que abandonen el centre perquè abandonen els estudis.

TAULA 10: Alumnes amb 16 anys o més que abandonen els estudis.

Totes les taules recollien la informació per al conjunt de l'alumnat i detallada per les 10 nacionalitats d'interès; segregades per gènere; i detallades per cursos i anys (des de 1r d'ESO del curs 2000-2001 fins a 2n de Batxillerat o Cicles Formatius del curs 2005-2006)

TAULA 11: Procedència dels alumnes dels CFGM (detallada per les mateixes nacionalitats que en el cas anterior i per procedències des de les que s'incorporen els alumnes als CFGM).

TAULES 12 a 19: alumnes d'incorporació tardana incorporats des de 1r d'ESO fins a 2n de Batxillerat o Cicles Formatius entre els cursos 2000-2001 i 2005-2006 (d'aquests alumnes se'n demanava la nacionalitat, l'edat d'incorporació, els cursos que havia repetit i, si havia abandonat el centre: l'edat que tenia quan el va abandonar, el darrer curs finalitzat, el darrer curs matriculat i on havia anat en abandonar-lo (un altre centre, abandonar els estudis, altres).

8.2. Qüestionari passat als alumnes de 4t d'ESO.

Nº de qüestionari:

Recerca sobre els processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas dels estudis secundaris obligatoris als postobligatoris. Universitat de Girona, Fundació Jaume Bofill.

QÜESTIONARI SOBRE LES OPCIONS EDUCATIVES I LABORALS UN COP FINALITZADA L'ESO

1. DADES GENERALS

1. IES..... 2. CURS..... 3. GRUP.....
4. Nom de l'alumne.....
5. Sexe: Home Dona 6. Any de naixement
7. Localitat de naixement..... 8. País de naixement.....
9. Nacionalitat..... 10. Nacionalitat pare..... 11. Nacionalitat mare.....

2. DADES FAMILIARS

12. Amb qui vius?

- Amb el pare i la mare (més germans i avis, si és el cas).
- Només amb el pare (més germans i avis, si és el cas).
- Només amb la mare (més germans i avis, si és el cas).
- Amb el pare o la mare i la seva nova parella (més germans i avis, si és el cas).
- Amb altres familiars (avis, oncles, cosins) però ni amb el pare ni amb la mare.
- Altra situació diferent de les anteriors.

13. Feina pare.....

14. Si el pare és d'origen estranger, feina al país d'origen.....

15. Feina mare.....

16. Si la mare és d'origen estranger, feina al país d'origen.....

Si tens germans més grans de 16 anys:

17. Feina germà/na 1..... 18. Feina germà/na 2.....

19. Feina germà/na 3..... 20. Feina germà/na 4.....

Nivell d'estudis assolit (assenyala'l amb una creu)	21. Pare	22. Mare	Germans/es més grans de 16 anys			
			23. Germ. 1	24. Germ. 2	25. Germ. 3	26. Germ. 4
Sense estudis primaris acabats.						
Estudis primaris o bàsics acabats.						
Estudis secundaris acabats.						
Batxillerat o formació professional de grau mig.						
Estudis de grau superior (universitaris o formació professional de grau superior).						

No ho sé.						
-----------	--	--	--	--	--	--

3. RELACIÓ AMB ELS ESTUDIS

27. Curs en què et vas incorporar als estudis a Catalunya:

Pre-escolar	Educació Primària						Educació Secundària			
	1r	2n	3r	4t	5è	6è	1r	2n	3r	4t

28. Com valors el teu rendiment en els estudis?

Molt alt Bastant alt Bastant baix Molt baix

29. Indica com són, en general, les qualificacions que obtens en els estudis:

Excel·lents Notables Suficients Insuficients

30. Per què? (Marca 2 de les opcions següents)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Perquè m'hi esforço molt. | <input type="checkbox"/> Perquè m'hi esforço poc. |
| <input type="checkbox"/> Perquè no tinc dificultats per seguir el ritme i/o nivell de les classes. | <input type="checkbox"/> Perquè em costa molt seguir el ritme i/o el nivell de les classes. |
| <input type="checkbox"/> Perquè rebo l'ajuda que necessito per part dels professors. | <input type="checkbox"/> Perquè no rebo l'ajuda que necessito per part dels professors. |

31. Estàs satisfet amb el que estàs aprenent a l'ESO?

Molt Bastant Poc Gens

32. Per què? (Marca 2 de les opcions següents)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Perquè és molt útil per al meu futur. | <input type="checkbox"/> Perquè el que aprenem és poc útil. |
| <input type="checkbox"/> Perquè m'agrada estudiar. | <input type="checkbox"/> Perquè no m'agrada estudiar. |
| <input type="checkbox"/> Perquè aprenc coses noves. | <input type="checkbox"/> Perquè no aprenc res nou que m'interessi. |
| <input type="checkbox"/> Perquè me'n surto prou bé. | <input type="checkbox"/> Perquè és difícil. |

33. Quina creus que ha estat l'atenció i l'ajuda que has rebut per part dels professors al llarg de l'ESO?

Molta ajuda Força ajuda Poca ajuda Gens d'ajuda

34. Creus que els professors han tingut en compte les teves necessitats acadèmiques i les han sabut atendre?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sí, i obtindré el graduat. | <input type="checkbox"/> Sí, però no obtindré el graduat. |
| <input type="checkbox"/> No, però obtindré el graduat. | <input type="checkbox"/> No, i no obtindré el graduat. |

35. Creus que has sabut aprofitar les oportunitats que se t'han ofert des de l'escola?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sí, i obtindré el graduat. | <input type="checkbox"/> Sí, però no obtindré el graduat. |
| <input type="checkbox"/> No, però obtindré el graduat. | <input type="checkbox"/> No, i no obtindré el graduat. |

4. ENTORN D'APRENENTATGE.

36. Assenyal amb una creu el teu grau d'acord o desacord amb les següents afirmacions:

"A la meua escola..."

	Molt d'acord	Bastant d'acord	Cert desacord	Molt en desacord
...la majoria d'alumnes s'entenen bé amb els professors i tenen relacions cordials amb ells."				
...els alumnes estimem el centre escolar, l'entendem com una cosa nostra."				
...el nivell d'ensenyament és bo."				
...els professors s'interessen pels alumnes i reconeixen els nostres esforços."				

5. SUPORT FAMILIAR

37. Assenyal amb una creu el que correspongui a cadascuna de les següents afirmacions:

"A casa meua els meus pares..."

	Molt sovint	Sovint	Poques vegades	Mai
...m'ajuden a fer els deures i els treballs escolars."				
...em fan anar amb algú que m'ajuda amb la feina de l'institut."				
...parlen amb mi sobre la feina que faig a l'institut."				

6. PLANS PER A DESPRÉS DE L'ESO

38. Quan acabis aquest curs tens clar el que faràs?

(Si tens clar el que faràs, marca l'opció que has triat; si dubtes entre més d'una opció, marca les opcions entre les que dubtes; si no ho tens gens clar, no marquis res)

Continuar a l'ESO.

Estudiar Batxillerat. Quina modalitat de Batxillerat?.....
A quin Centre o IES?.....

Estudiar Cicles Formatius. Quin cicle (modalitat)?.....
A quin Centre o IES?.....

Altres estudis. Quins?.....
On?.....

Treballar només. Tens previst el lloc on treballaràs i el tipus de feina que faràs?

No Sí (indica el tipus de feina que faràs).....
.....

Treballar i estudiar Tens previst el lloc on treballaràs i el tipus de feina que faràs?

No Sí (indica el tipus de feina que faràs).....
.....

Quins estudis realitzaràs mentre estiguis treballant?.....
.....

39. Anota dues raons a favor i dues en contra de l'opció que hagi triat (dos arguments pels quals vols prendre aquesta opció i dos arguments que et fan dubtar que sigui l'opció correcta). Si dubtes entre dues opcions, marca'n una de les dues i anota els arguments a favor i en contra de l'opció que has marcat. Si no tens clara cap opció, no responguis res.

Opció triada	A favor	En contra
<input type="checkbox"/> Batxillerat	1.	1.
<input type="checkbox"/> Cicles Formatius		
<input type="checkbox"/> Altres estudis	2.	2.
<input type="checkbox"/> Treballar		
<input type="checkbox"/> Treballar i estudiar		

40. Si la teva opció és la de deixar d'estudiar, què t'ha fet decidir-te per aquesta opció? (Marca 2 de les opcions següents)

- No m'agrada estudiar.
- No em veig capaç de treure'm els estudis.
- Vull tenir diners.
- No puc pagar els estudis.
- M'agrada treballar.
- És el que els pares volen que faci.
- A casa necessiten que treballi.
- Altres motius que he tingut en compte:.....
-

41. Si la teva opció és la de continuar estudiant, què t'ha fet decidir-te per aquesta opció? (Marca 2 de les opcions següents)

- M'agrada estudiar.
- Em veig capaç de treure'm els estudis.
- No vull començar a treballar.
- Estudiant podré trobar una feina millor i més ben pagada.
- Vull continuar en contacte amb els meus amics de l'Institut.
- És el que els pares volen que faci.
- Altres motius que he tingut en compte:.....

42. Si la teva opció és la de treballar i continuar estudiant alhora, què t'ha fet decidir-te per aquesta opció? (Marca 2 de les opcions següents)

- M'agrada estudiar.
- Vull tenir diners.
- M'agrada treballar.
- La feina em permetrà pagar-me els estudis.
- És el que els pares volen que faci.
- Estudiant podré trobar una feina millor i més ben pagada.
- Vull continuar en contacte amb els meus amics de l'Institut.
- A casa necessiten que treballi.
- Altres motius que he tingut en compte:.....
-
-

43. A l'hora de prendre aquesta decisió, amb qui n'has parlat?

	Moltes vegades	Algunes vegades	Poques vegades	Mai
Pare				
Mare				
Germà/ns/es				
Companys de classe				
La meva parella				
Altres amics/gues				
Professors				
Altres (qui:.....)				

44. Entre el que vols fer quan acabis l'ESO i el que la teva família vol que facis, hi ha acord?

Total acord Bastant d'acord Poc acord Gens d'acord

45. T'han insistit perquè prenguis una opció determinada? Sí No

46. Fins a quin punt tens en compte el que la teva família vol que facis?

Molt en compte Bastant en compte Poc en compte Gens en compte

47. Fins a quin punt tens en compte l'opinió dels teus amics?

Molt en compte Bastant en compte Poc en compte Gens en compte

48. Fins a quin punt tens en compte l'opinió dels teus professors?

Molt en compte Bastant en compte Poc en compte Gens en compte

49. Creus que els teus professors pensen que pots acabar els estudis de Batxillerat? Sí No

50. I els de Cicles Formatius? Sí No

51. Els teus professors t'han aconsellat que continuïs estudiant un cop acabada l'ESO? Sí No

52. Si has respost que sí, què t'han aconsellat?

Batxillerat Cicles Formatius Altres (Què?.....)

53. Algun professor ha insistit perquè optis per alguna d'aquestes opcions? Sí No

54. Hi ha hagut algun professor que consideris que ha estat especialment rellevant o influent en la teva experiència a l'institut? Sí No

55. Si has respost que sí, Creus que ha condicionat la teva actitud cap als estudis, la feina o els teus projectes de futur?

Sí No 56. Per què?.....

57. 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 altres alumnes?

Sí No 58. Per què?.....

59. El teu projecte personal-professional (la teva idea del que vols ser i del que vols fer en el futur) ha canviat al llarg de l'ESO?

No, mantinc el mateix projecte (explica'l):.....

Sí, ha canviat: no tenia gens clar el projecte i ara sé el que vull (explica-ho):.....

Sí, ha canviat:
 abans volia.....

 i ara vull.....

Altres respostes (explica't).....
.....
.....

8.3. Pauta per a l'entrevista als responsables dels 18 centres d'educació secundària.

PAUTES PER A L'ENTREVISTA AMB L'EQUIP DIRECTIU

Per a l'elaboració d'aquesta entrevista cal seguir el contingut del document: *L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria*, en particular el contingut emmarcat de les pàgines 21 a 26.

Ens interessa fer l'entrevista al director/a del centre, i en el seu cas, a la persona que delegui la direcció. Si és necessari completar la informació, cal cercar aquells interlocutors que millor ens poden informar sobre el que ens interessa.

Als apartats de l'entrevista que no es fa cap comentari, aplicar com a orientació el que s'indica al document que ja hem esmentat. Per concretar, perfilar o complementar algun apartat, hem elaborat uns comentaris que demanem seguiu amb atenció.

L'entrevista anirà destinada a recollir informació diferenciada en dos blocs. La dimensió de la informació a recollir a cada bloc es prou ampla com per plantejar dues entrevistes diferenciades. Us demanem que valoreu si aquesta segona entrevista és necessària i que, si és així, ens ho comuniquem.

Recordeu, finalment, que a l'entrevista demanem qüestions relatives a l'organització i la docència, que considerem rellevants perquè poden condicionar la continuïtat de l'alumnat al seu pas de l'ESO als estudis postobligatoris que és l'objectiu central de la recerca.

BLOC 1: Qüestions relatives al conjunt del centre i al professorat des d'una perspectiva organitzativa

- **Història del centre:** consulteu el document base.
- **Dimensions del centre:** centrar-nos en recollir el nombre d'alumnes d'ESO, Batxillerat, CFGM i la mitjana d'alumnes per classe. Recollir també la disponibilitat i l'adequació d'espais.
- **Composició de l'alumnat:** recollir els % d'alumnat en risc d'exclusió; % d'alumnat d'incorporació tardana (volum i ritme d'arribada); % d'alumnat fills/es de famílies immigrades.
- **Ideari:** copsar els objectius d'excel·lència i d'estímul d'igualtat entre l'alumnat que es treballen al centre (veure el document base). Demanar si aquesta qüestió s'ha discutit al centre. Demanar si aquesta qüestió queda reflectida en l'opció del centre a l'hora de distribuir els recursos.
- **Oferta educativa de centre:** recollir l'oferta educativa del centre i copsar quina valoració fan sobre l'adequació dels Cicles Formatius al mercat laboral.
- **Clima de centre:** ateses les dificultats per copsar aquesta qüestió, us oferim alguns referents que pensem ens poden ajudar a copsar-lo: grau de convivència al centre; nivell de conflictes; gestió de les incidències; reglament de règim intern; projectes del centre en què participen l'alumnat i el professorat (participació de

l'alumnat en la revista del centre, premis literaris, Comenius...); baixes del professorat per estrès, tipus de reunions que el centre convoca i nivell d'assistència (claustres, jornades de portes obertes...), l'aparença del centre (cuidat, atractiu, si exposen treballs de l'alumnat i premis que han rebut)

- **Perfil de la plantilla:** altes, baixes, estabilitat de la plantilla, professorat jove, professorat amb experiència...
- **Formació que ha rebut el professorat:** ens centrarem en la formació contínua. Preguntarem si el centre ha acollit alguns cursos del Pla de Zona Formació del Departament d'Educació en els darrers 5 anys i si el centre ha promogut algun curs de formació. Els centres tenen informació sobre el professorat que ha seguit cursos de formació contínua, demanarem que ens facilitin quin tipus de formació s'ha seguit en els darrers 3 anys.
- **Organització del professorat:** recollir si al centre es donen les formes d'organització que el document recull com a preferibles. Recollir l'equilibri que s'ha establert entre l'estructura vertical (departaments) i l'horitzontal (a través de coordinacions, cicles, equips docents).
- **Criteris d'agrupament de l'alumnat:** recollir si l'alumnat s'agrupa per: nivells de rendiment acadèmic, grups flexibles, grups homogenis amb l'objectiu de millorar un aspecte específic de l'aprenentatge i grups de reforç. Copsar com i perquè s'ha apostat per algunes d'aquests agrupaments. Aclarir si es revisen i en funció de quins criteris.
- **Estratègies d'acolliment i atenció a la família:** veure document base.
- **Suport educatiu:** diferenciarem dos tipus de suport: 1. Els dels serveis educatius (EAP, LIC...) i saber si s'han fet propostes per aconseguir una bona coordinació dels diferents especialistes i serveis. 2. El que es pot rebre d'alguna entitat o institució externa al centre i Departament d'Educació, dirigit a afavorir l'èxit escolar de l'alumnat que presenta més dificultats en el procés d'escolarització.
- **Seguiment de l'alumnat que abandona:** a l'ESO i als estudis postobligatoris

BLOC 2. Qüestions relatives a l'aula i al professorat en relació a l'alumnat

- **Tutories:** recollir les característiques del Pla d'Acció Tutorial (PAT) del centre i els models de tutoria que dominen en la relació professorat/alumnat. Demanar si les tutories es treballen segons el que s'ha establert al PAT o si depenen de l'interès i característiques de cada professor.
- **Orientació laboral:** recollir les accions que es duen a terme en relació a aquest punt. A partir de quin curs es treballa i copsar si s'han assajat estratègies diferents.
- **Expectatives del professorat:** en relació a l'alumnat d'origen immigrant. Creu que el professorat valora l'interès que aquest alumnat i les seves famílies tenen per l'educació. Creu que el professorat pensa que aquest alumnat està prou capacitada per accedir als estudis postobligatoris?
- **Mètodes docents:** centrar-nos en recollir el projectes d'innovació docent que el centre ha posat en marxa en els darrers 3 cursos.

- **Currículum:** centrar-nos en recollir el projectes d'innovació curricular que el centre ha posat en marxa en els darrers 3 cursos. Es treballa amb grups de currículum adaptat? Quines característiques tenen aquests grups?
- **Atenció a la diversitat:** copsar quines estratègies d'atenció a la diversitat s'han posat en funcionament en els darrers 3 anys. A qui s'encarreguen aquestes tasques i per què?
- **Avaluació:** No ens interessen els aspectes normatius que se'n deriven del reglament del Departament d'Educació. Recollir quins són el criteris dominants en l'avaluació. Quina incidència tenen els resultats de l'avaluació als plantejaments educatius del centre?
- **Motivació de l'alumnat:** Estratègies dirigides a fer que l'alumnat es senti bé al centre i a identificar-se amb els estudis.
- **Reconeixement i pertinença de l'alumnat:** veure document adjunt. Veure quines iniciatives s'han dut a terme per treballar la pertinença de l'alumnat.
- **Estratègies d'implicació de les famílies en el procés educatiu de l'alumnat:** diferenciar aquest apartat de l'esmentat al bloc 1, ara volem recollir les accions dirigides a millorar la comunicació entre centre, famílies i alumnat. S'impulsen compromisos entre el centre, l'alumne i la família (p. ex. contractes pedagògics).

8.4. Pauta per a l'entrevista als alumnes.

PAUTA PER A LA REALITZACIÓ DE L'ENTREVISTA ALS ALUMNES SELECCIONATS. Carles Serra i Josep Miquel Palaudàrias

Per preparar i realitzar les entrevistes, en primer lloc us demanem que tingueu en compte el document que us vam lliurar el primer dia (*L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria*, el document on es recullen les reflexions generades en el seminari organitzat per orientar i establir algunes de les línies de la recerca). Sobretot el punt 2 on s'estableix el marc teòric general de la recerca.

Com veureu en aquell document es parla de la necessitat de tenir en compte:

1. La condició de 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.

I en els apartats posteriors es desenvolupen mínimament alguns d'aquests aspectes i s'expliquen i es fa esment d'alguns referents teòrics.

L'objectiu de l'entrevista és aproximar-nos a aquestes qüestions per tal de poder valorar en quina mesura influeixen en les opcions que han pres els alumnes. Es tractarà de copsar en quina mesura els alumnes estan condicionats per:

1. El bagatge acadèmic dels seus pares/mares (quin paper ha jugat en la seva vida, quin paper juga en el seu país d'origen, en quina mesura fa possible que es valori i s'estimuli la feina que es fa a l'institut...).
2. La trajectòria laboral dels seus pares/mares (en quina mesura ha estat condicionada per la formació que han rebut, en quina mesura es presenta com un model per a la que hauran de seguir els seus fills, ...)
3. Les possibilitats i estratègies d'integració socials/laborals d'aquestes famílies (en quina mesura determinades comunitats disposen de xarxes o àmbits laborals per als quals l'escola resulta fonamental o, ben al contrari, irrellevant; en quina mesura aquestes xarxes o estratègies es presenten com un itinerari vàlid per als fills d'aquestes famílies, ...).
4. Un projecte migratori que incorpora apostes de futur familiars per una via de promoció social en què l'escola és rellevant (quin és el projecte migratori de les famílies: definitiu, de retorn, ... / en quina mesura les famílies viuen el seu projecte com una aposta de subsistència o bé com una aposta d'èxit social, i aquests èxit passa per invertir esforços en la formació dels fills que potser podran accedir a feines de més qualitat que els seus pares / en quina mesura els fills es senten empesos o pressionats en un sentit o en un altre, ...)
5. En quina mesura els mateixos joves tenien un "projecte migratori" (o no migratori) propi i fins a quin punt s'ha vist avalat o invalidat per la realitat amb què s'han trobat; en quina mesura han anat canviant aquest projecte i per què (si és que l'han canviat).
6. Limitacions de tipus econòmic i/o legal (perquè no es poden pagar uns determinats estudis / perquè els cal treballar per aportar ingressos a la família /

perquè els cal treballar per tal de viure i consumir com altres joves de la seva edat...).

7. Discursos i pràctiques específics de cada comunitat en relació al manteniment d'unes determinades pràctiques religioses o culturals (que poden implicar el retorn al país d'origen a una certa edat, tenir recels envers el contacte i les influències que els joves autòctons o d'altres orígens poden exercir sobre els seus fills); discursos i pràctiques de gènere específiques de determinades comunitats (que influeixen en l'abandonament o que orientin la continuïtat cap a determinats itineraris).

Evidentment moltes d'aquestes qüestions hauran de sortir en les entrevistes a les famílies (als pares, les mares o a tots dos junts, en funció sobretot del que es pugui i el que valoreu més interessant un cop n'hagueu fet alguna), però **caldria que a les entrevistes als alumnes ens aproximéssim a aquestes qüestions**, sobretot per tal de poder valorar en quina mesura el discurs dels fills/es correlaciona/depèn/està influït o és independent/alternatiu/resistent al dels seus pares; i fins a quin punt el discurs i les opcions dels alumnes estan condicionats per les opcions i les pressions familiars o per les opcions (aparentment més personals) i pressions que exerceixen els seus iguals (companys de classe, amics, ...).

En aquest sentit, a la memòria del seminari es feia referència al treball dirigit per en Xavier Bonal (*Apropiacions escolars*) on s'analitzava, sobretot, el tipus de vinculació/desvinculació d'aquests alumnes en relació a les seves famílies i el tipus de vinculació amb els altres joves. En aquell treball, s'analitzaven les seves formes d'oci (més o menys transgressores, més o menys organitzades, més o menys subjectes al control familiar). A la memòria del seminari hi fèiem referència quan parlàvem de "**La condició adolescent de la població objecte d'estudi**" (punt 2.2.3.). Es tracta, doncs, de demanar-los per les seves opcions en relació a l'oci, els estudis i el treball, per com es veuen ells com a joves i com preveuen al seu futur, anant més enllà de les pressions que reben des del context familiar. Es tractaria de donar continuïtat i/o d'aprofundir en les preguntes del qüestionari que apuntaven en aquest sentit.

Finalment, a la memòria del seminari es feia referència a la "condició d'alumnes que cursen estudis secundaris" i les "condicions del context escolar". En aquest sentit, **caldria que ens aproximéssim a l'experiència viscuda per aquests alumnes a les escoles i instituts catalans** i, per què no, al contrast que alguns d'ells poden establir amb la seva experiència (quan l'han tinguda) a les escoles i instituts als seus països d'origen. En aquells casos en què aquest contrast es pot establir pot ser molt interessant de fer-ho (precisament pot ser un element diferencial entre alumnes de determinades nacionalitats: si partien d'una bona/mala escolarització, si la incorporació i adaptació al nostre sistema els ha resultat especialment fàcil o difícil / engrescadora o decebedora, ...). L'experiència viscuda en relació a les facilitats/dificultats acadèmiques que han hagut i han de fer front, però també als elements de motivació/desmotivació, els suports amb què han comptat, què consideren més rellevant de la seva experiència/trajectòria acadèmica... Una altra vegada es tractaria de repassar algunes de les preguntes del qüestionari i intentar ampliar aquest tipus d'informació (recordeu, per exemple: hi ha hagut algú especialment rellevant que us hagi ajudat d'una manera especial, us hagi

motivats o estimulats especialment perquè continueu estudiant? Penseu que el professorat del vostre institut us ha ajudat prou? I vosaltres us heu esforçat prou? Per què sí o per què no? Els vostres professors creuen que teniu capacitat per fer el batxillerat o els cicles formatius? Us n'han parlat? Quina mena d'orientacions us han donat respecte les opcions de continuar estudiant, de quina manera això condiciona les vostres oportunitats laborals...?).

Ens sembla fonamental demanar-los com es veuen ells mateixos com a estudiants, però també com veuen i valoren l'educació que han rebut, quin sentit té el que fan a l'institut... i en aquestes qüestions intentar aconseguir respostes una mica reflexives, que no es quedin amb generalitats i tòpics. I en relació a tots aquests temes: **consideren que la seva experiència/actitud/ /possibilitats... són diferents pel fet de ser fills de famílies immigrades? Pel fet de ser identificat com a marroquí/xinès...?** Recordeu que al qüestionari el plantejava (pregunta 57) si creien que les seves característiques i situació "personal" els condicionava d'alguna manera. Pensem que en l'entrevista es pot aprofundir més en aquesta qüestió plantejant-los més obertament algunes possibilitats (no es tracta de forçar respostes, però sí de proposar que reflexionin sobre situacions més concretes).

Bé, com veieu, hem mirat d'establir mínimament sobre quins temes volem que es centri l'entrevista. Ens sembla que és millor plantejar-ho així que no pas donar pautes molt concretes amb el risc que l'entrevista acabi transformant-se en un qüestionari. D'altra banda, cada alumne pot donar més o menys marge perquè l'entrevista sigui més rica en un o altre aspecte. En aquest sentit, entenem que del que es tracta és de plantejar-los tots (els temes que proposem) però alhora de saber estirar, donar corda, a aquells temes o reflexions que l'alumne entrevistat va exposant.

En tot cas, **com estructurarem l'entrevista?** Nosaltres volem proposar-vos la següent pauta.

1. **Presentació**
2. **Dades generals.**
3. **El procés migratori**
4. **La seva incorporació i evolució en els estudis**
5. **Orientació educativa / laboral**
6. **Els seu futur personal / professional**

Ens sembla interessant que plantegeu l'entrevista en el sentit d'una **anàlisi de l'evolució de l'alumne**, de revisió de la seva **trajectòria acadèmica i personal**. No es tracta de fer ben bé tota una **història de vida**, però sí d'anar resseguint com ha estat la seva infància com a persona immigrada o com a fill d'una família immigrada, com s'ha desenvolupat la seva incorporació i el seu pas per l'escola, quins canvis s'han produït i què els ha provocat, on es veu ell mateix ara i què creu que el condiciona, i finalment com veu el seu futur. Ens sembla que plantejant-ho així podem facilitar que la persona entrevistada pugui anar desenvolupant els seus arguments i que nosaltres puguem anar intercalant-hi

qüestions que ens interessin per acabar d'entendre com l'alumne ha viscut aquesta evolució, què l'ha condicionat, quines són les seves expectatives...

En aquest mateix sentit, ens sembla interessant demanar sempre que es pugui com i per què es produeixen els canvis o com es justifiquen les opcions que fa l'alumne. Així, plantejar en quina mesura considera que ho fa influït per l'institut, pels companys, per la família (amb quins arguments? hi ha hagut discrepàncies? N'ha parlat o ha rebut pressions? Quins "models" segueix: qui coneix que hagi fet una aposta/itinerari/evolució similar?), per condicionants materials... Tot seguit us fem una **proposta de qüestions temes, suggeriments** que ens sembla que poden ajudar a ampliar la informació que l'alumne ens dóna sobre la seva experiència. Ara bé, es tracta de temes, qüestions, comentaris que podem plantejar per orientar la seva narració, per aclarir aspectes del seu relat, però **no ho hem de prendre com una bateria de preguntes o un qüestionari a seguir**: ni el vocabulari és el que hem d'utilitzar, ni hem d'abassegar l'alumne entrevistat amb tot aquest reguitzell de preguntes. Es tracta més d'assenyalar qüestions que ens interessin i que pot ser pertinent que les demanem o no en funció del que l'alumne ens va explicant.

Aclarit això, ens sembla que els l'entrevista es podria estructurar en els següents blocs:

1. PRESENTACIÓ.

Ens sembla que caldria començar l'entrevista explicant a l'alumne l'objecte de la recerca. Explicar que l'interès central és la continuïtat / no continuïtat en els estudis, i que en especial ens interessa analitzar com es plantegen aquesta qüestió els alumnes membres de famílies immigrades.

Explicar quina mena d'elements ens interessa demanar perquè considerem que poden influir en les decisions dels alumnes:

- Els seus interessos i habilitats personals.
- El seu projecte de futur i les seves expectatives laborals.
- La seva relació amb els estudis.
- La influència que el seu entorn (família, amics, ...) ha pogut exercir en ells.
- Etc.

Explicar-los que ens sembla interessant plantejar-ho tot resseguint la seva trajectòria personal i acadèmica, que per això començarem demanant-los quan s'incorporen a les escoles / instituts de Catalunya, quines eren les seves expectatives inicials i com han anat canviant i perquè.

Aclarir que ens interessa molt que aportin tot el que ells considerin que és rellevant i tot el vulguin dir en relació a

- L'institut on van, la relació amb els mestres, amb els companys, ...
- Quins dubtes tenen en relació a la conveniència o no de continuar els estudis, com han pres la decisió, què han tingut en compte a l'hora de fer-ho, qui els ha ajudat, qui els ha pressionat, ...

En funció de l'interès que veieu en l'alumne i la seva predisposició aquest aclariment / presentació inicial pot ser més o menys (o molt menys) llarg: pot haver-hi qui estigui disposat a respondre algunes preguntes, a ser entrevistat, però potser no té cap interès per saber per què li fem aquestes preguntes; però també podem trobar el cas contrari.

2. DADES GENERALS.

Com que d'alguns qüestionaris no tindrem el nom de l'alumne... pot ser interessant que comencem per demanar algunes dades acadèmiques i familiars a la persona a qui fem l'entrevista. També pot anar bé per conèixer millor amb qui parlem i a partir d'aquí orientar millor l'entrevista. Pot resultar útil tenir alguna informació prèvia sobre la persona entrevistada (a través del tutor o d'algú altre de l'escola)

Es tracta de disposar d'informacions bàsiques com ara:

- Edat
- Localitat de naixement
- País de naixement
- Nacionalitat
- Nacionalitat pare
- Nacionalitat mare

- Amb qui viu

- Feina pare (si n'ha fet més d'una demanar que ens expliqui la seva trajectòria laboral, ídem si està aturat, amb/sense contracte...)
- Si el pare és d'origen estranger, feina al país d'origen
- Feina mare (si n'ha fet més d'una demanar que ens expliqui la seva trajectòria laboral ídem si està aturat, amb/sense contracte...)
- Si la mare és d'origen estranger, feina al país d'origen
- Si té germans més grans de 16 anys:
- Feines que fan / han fet (ídem si està aturat, amb/sense contracte...)

- Nivells d'estudis que han assolit els diferents membres de la família.
- On els han realitzat.
- Els serveixen o els han servit per desenvolupar alguna/es de les feines que fan.
- Li n'han parlat (a l'alumne) de quan estudiaven, de la importància dels estudis...? En quin sentit? Sovint?

3. EL PROCÉS MIGRATORI

Per tal de reconstruir la seva experiència i trajectòria acadèmica i vital, pot ser interessant començar a fer-ho a partir de la reconstrucció del procés migratori personal o familiar. L'objectiu serà veure si aquest procés d'alguna manera ha condicionat la seva trajectòria acadèmica.

- Quan va arribar a Catalunya (ell o la seva família).
- Com ha estat el seu procés d'agrupament familiar.
- Com ha estat el seu procés d'assentament familiar: població, vivenda, treball. Sempre ha viscut allà mateix. Com és el barri on viu
- Com ho viu ell (l'alumne) a títol personal.
- En quin estat es troba ara aquest procés (definitivament assentats? Preveuen algun altre desplaçament? Preveuen el retorn –quan, qui, com-?).
- Amb qui tenen relacions (amb tothom “plenament integrats”; només amb gent del seu mateix origen –per què?-). I ell? Quins són els seus amics o persones amb qui té relació?
- Quines són les seves expectatives en relació a aquest procés
- En quina mesura es parla d'això en l'àmbit familiar? I amb els amics?
- En quina mesura hi ha consens en relació a aquesta qüestió?
- Creu que això l'afecta a l'hora de definir el teu futur?
- Com s'ho planteja?
- Creu que això l'afecta a l'hora de definir la teva relació amb els estudis? De quina manera?
- ...

4. LA SEVA INCORPORACIÓ I EVOLUCIÓ EN ELS ESTUDIS

Es tracta de veure quina ha estat la seva evolució i les seves opcions (d'interès, desinterès, d'esforç, de desvinculació), com les explica, com les interpreta i quins elements la condicionen. També de veure quin és el lloc que l'educació / l'institut ocupa en la seva vida i sobretot en el seu projecte de futur:

- Quan i com es va incorporar a (la primera) escola / institut de Catalunya?
- Quines són les dificultats que ha anat fent front.
- Quins suports ha rebut (persones i serveis) (a l'IES fora de l'IES: família! Centre oberts...)
- Quin creu que ha estat el seu principal problema. Qui i com l'han ajudat (o no) a superar-lo.
- Com veu els mestres. Sent que els mestres creuen en ell/a com a alumne? Sent que els han ajudat?
- Com es veu ell mateix: S'han esforçat?
- Quina mena de dificultats han de superar? (“tècniques” (de nivell acadèmic, de coneixements) / d'actitud (s'esforcen tan com podrien?))

- Creu que ha evolucionat des del moment que començar a estudiar fins ara? En quins aspectes? Per què.
- Com veu l'institut. Com valora el que s'ensenya i el que s'aprèn a l'Institut? Quina utilitat i quin sentit li atribueix? En quina mesura consideren que els pot servir per accedir a un bon lloc de treball / una bona posició social?
- Com veu els seus companys (Els que se'n surten / Els que no se'n surten). Pot ser útil parlar del companys, plantejar per què uns tenen interès pels estudis i altres no (sovint és més fàcil parlar dels altres que d'un mateix) i després demanar si ell coincideix amb el que pensen els seus companys.
- Com viu l'opció que fa (o en alguns casos l'única que pot fer) en relació a la continuïtat o no en els estudis: com una imposició, com una oportunitat, com una càrrega, com una necessitat...

5. ORIENTACIÓ EDUCATIVA I LABORAL

- Qui l'ha orientat a l'hora de prendre la decisió d'estudiar una determinada cosa o d'abandonar els estudis.
- Quan has pres la decisió? Quan vas començar a pensar-hi? com i per què va començar a pensar-hi?
- Li ha estat difícil prendre aquesta decisió.
- Per què ha pres la decisió que ha pres (si l'ha pres ell)
- Com s'ha decidit, s'ha sentit recolzat, pressionat...
- Creu que es tracta d'una decisió important
- Quins són els seus dubtes, temors, previsions, esperances, expectatives... ?
-

6. EL SEU FUTUR PERSONAL / PROFESSIONAL

- Quines són les perspectives que se li obren en funció de la decisió de continuïtat / no continuïtat que ha pres.
- Com veuen el món del treball.
- Quines són les seves expectatives?
- Com creuen que serà la seva experiència laboral?

- QUIN PENSES QUE SERÀ EL TEU FUTUR?
- Com t'imagines d'aquí a 3 anys?
 - És el que vols?
 - És el que algú del teu entorn vol?
 - És el que pots aconseguir? Per què?
 - Pots aconseguir més?
 - Per què?
 - Per què no ho proves?
- Creus que tu, per ser qui ets, per les teves característiques personals, familiars, socials, ... en el futur pots tenir més dificultats en els estudis o en la vida, en la feina... que altres alumnes? (Especificar: per ser romanès, musulmà, marroquí, llatinoamericà...).
- Quins són els condicionants que consideres que hauràs de fer front?

- Qui t'ajuda a superar-los / qui creus que podria fer-ho? (Per què no ho fa?)
- En quina mesura hi confies?
- En quina mesura la teva experiència avala / no avala aquestes expectatives de confiança / desconfiança?

→ VALORACIÓ FINAL

- Et sents satisfet amb la teva opció / amb la teva experiència?
- Què canviaries de la teva trajectòria?
- Com t'agradaria que hagués estat?
- Per què creus que no ha estat així?

Com veieu es tracta de suggeriments que cadascú haurà d'amotllar al seu estil i a la història de cada alumne i la seva manera d'explicar-la. Com en altres ocasions, ja ho sabeu, adreceu-vos a nosaltres per resoldre dubtes i problemes.

Una abraçada, Carles Serra i Josep Miquel Palaudàrias.

8.5. Pauta per a l'entrevista als pares i/o mares dels alumnes entrevistats.

PAUTA PER A LA REALITZACIÓ DE L'ENTREVISTA A LES FAMÍLIES (PARE i/o MARE) DELS ALUMNES SELECCIONATS. Carles Serra i Josep Miquel Palaudàrias

Tot seguit us fem una **proposta de qüestions, temes, suggeriments** que ens sembla que poden ajudar a orientar l'entrevista a les famílies. Com veureu, com en el cas de les entrevistes als alumnes, es tracta de temes, qüestions, comentaris que podem plantejar per orientar-la, per demanar que amplii aspectes del seu relat o per demanar-los que reflexionin sobre qüestions que potser ells d'entrada passen per alt, però **no ho hem de prendre com una bateria de preguntes o un qüestionari a seguir**: es tracta més d'assenyalar punts d'interès que pot ser més o menys pertinent de plantejar i aprofundir-hi en funció del que les persones entrevistades ens vagin explicant.

Per preparar i realitzar les entrevistes, **en primer lloc us demanem que tingueu en compte el document que us vam lliurar el primer dia (*L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria*)**, el document on es recullen les reflexions generades en el seminari organitzat per orientar i establir algunes de les línies de la recerca). Sobretot el punt 2 on s'estableix el marc teòric general de la recerca.

L'objectiu de l'entrevista és aproximar-nos a les següents qüestions per tal de poder valorar en quina mesura influeixen en les opcions que han pres els alumnes. Es tractarà de copsar en quina mesura els alumnes estan condicionats per:

8. El bagatge acadèmic dels seus pares/mares (quin paper ha jugat en la seva vida, quin paper juga en el seu país d'origen, en quina mesura fa possible que es valori i s'estimuli la feina que es fa a l'institut...).
9. La trajectòria laboral dels seus pares/mares (en quina mesura ha estat condicionada per la formació que han rebut, en quina mesura es presenta com un model per a la que hauran de seguir els seus fills, ...)
10. Les possibilitats i estratègies d'integració socials/laborals d'aquestes famílies (en quina mesura determinades comunitats disposen de xarxes o àmbits laborals per als quals l'escola resulta fonamental o, ben al contrari, irrellevant; en quina mesura aquestes xarxes o estratègies es presenten com un itinerari vàlid per als fills d'aquestes famílies, ...).
11. Un projecte migratori que incorpora apostes de futur familiars per una via de promoció social en què l'escola és rellevant (quin és el projecte migratori de les famílies: definitiu, de retorn, ... / en quina mesura les famílies viuen el seu projecte com una aposta de subsistència o bé com una aposta d'èxit social, i aquests èxit passa per invertir esforços en la formació dels fills que potser podran accedir a feines de més qualitat que els seus pares / en quina mesura els fills es senten empesos o pressionats en un sentit o en un altre, ...)
12. En quina mesura els mateixos joves tenien un "projecte migratori" (o no migratori) propi i fins a quin punt s'ha vist avalat o invalidat per la realitat amb

què s'han trobat; en quina mesura han anat canviant aquest projecte i per què (si és que l'han canviat).

13. Limitacions de tipus econòmic i/o legal (perquè no es poden pagar uns determinats estudis / perquè els cal treballar per aportar ingressos a la família / perquè els cal treballar per tal de viure i consumir com altres joves de la seva edat...).
14. Discursos i pràctiques específics de cada comunitat en relació al manteniment d'unes determinades pràctiques religioses o culturals (que poden implicar el retorn al país d'origen a una certa edat, tenir recels envers el contacte i les influències que els joves autòctons o d'altres orígens poden exercir sobre els seus fills); discursos i pràctiques de gènere específiques de determinades comunitats (que influeixen en l'abandonament o que orientin la continuïtat cap a determinats itineraris).

ESTRUCTURA DE L'ENTREVISTA

- 7. Presentació.**
- 8. Dades generals.**
- 3. El procés migratori.**
- 4. El valor de l'educació.**
- 5. Com valoren l'escola catalana?**
- 6. Com valoren l'escola dels seus fills?**
- 7. Per què creuen que és important l'escola?**
- 8. Coneixement dels diferents itineraris postobligatoris.**
- 9. Creuen que el que ha decidit el seu fill és el correcte?**
- 10. Com veuen el futur social i professional dels seus fills?**

1. PRESENTACIÓ.

Ens sembla que caldria començar l'entrevista explicant a la família l'objecte de la recerca. Explicar que l'interès central és la continuïtat / no continuïtat en els estudis, i que en especial ens interessa analitzar com es plantegen aquesta qüestió els alumnes membres de famílies immigrades.

Explicar quina mena d'elements ens interessa demanar perquè considerem que poden influir en les decisions dels alumnes:

- Els seus interessos i habilitats personals.
- El seu projecte de futur i les seves expectatives laborals.
- La seva relació amb els estudis.

- La influència que el seu entorn (família, amics, ...) ha pogut exercir en ells.
- Etc.

Aclarir que ens interessa molt que aportin tot el que ells considerin que és rellevant i tot el vulguin dir en relació a

- La trajectòria en els estudis dels seus fills i la relació de la seva família amb l'escola.
- Els projectes de futur per als seus fills, ...
- Les dificultats que han hagut d'anar fent front tant al llarg del seu procés migratori/d'integració social, com al llarg la trajectòria acadèmica/social del seu fill/a
- Quins dubtes tenen en relació a la conveniència o no de continuar els estudis, com han pres la decisió, què han tingut en compte a l'hora de fer-ho, qui els ha ajudat, qui els ha pressionat, ...

2. DADES GENERALS.

Com que d'alguns qüestionaris no tindrem el nom de l'alumne... pot ser interessant que comencem per demanar algunes dades acadèmiques i familiars a la persona a qui fem l'entrevista. També pot anar bé per conèixer millor amb qui parlem i a partir d'aquí orientar millor l'entrevista. Pot resultar útil tenir alguna informació prèvia sobre la persona entrevistada (a través del tutor o d'algú altre de l'escola). **Si aquesta informació ja l'hem obtinguda de l'entrevista a l'alumne, no cal que la tornem a demanar.**

Es tracta de disposar d'informacions bàsiques com ara:

- Membres del nucli familiar (també saber si té fills més grans que ja són independents, o que estan al país d'origen).
- Feina pare (si n'ha fet més d'una demanar que ens expliqui la seva trajectòria laboral, ídem si està aturat, amb/sense contracte...)
- Si el pare és d'origen estranger, feina al país d'origen
- Feina mare (si n'ha fet més d'una demanar que ens expliqui la seva trajectòria laboral ídem si està aturat, amb/sense contracte...)
- Si la mare és d'origen estranger, feina al país d'origen
- Si té germans: edats, feines que fan / han fet (ídem si està aturat, amb/sense contracte...)
- Nivells d'estudis que han assolit els diferents membres de la família. En alguns casos pot ser més fàcil demanar-los per quants anys han anat a l'escola. **A partir d'aquí se'ls pot demanar per què la van deixar, o si els ha estat especialment útil...**

- On els han realitzat. Si el pare o la mare van anar a l'escola al país d'origen (i si hi duien els seus fills) és molt important conèixer aquesta experiència i demanar que la comparin amb l'experiència de l'escola/instituts d'aquí.
- Els serveixen o els han servit per desenvolupar alguna/es de les feines que fan.

3. EL PROCÉS MIGRATORI.

Per tal de reconstruir la seva experiència i trajectòria social, pot ser interessant fer-ho a partir de la reconstrucció del procés migratori personal o familiar. L'objectiu serà veure si aquest procés d'alguna manera condiciona les opcions acadèmiques per als seus fills. Ens sembla interessant analitzar en quina mesura els processos d'assentament més fàcils / més difícils incideixen en els processos d'incorporació al món escolar i en les trajectòries acadèmiques dels fills.

- Qui va ser el primer membre de la unitat familiar que va arribar a Espanya i quin any?
- Any d'arribada de la família al municipi on viuen?
- Si és que s'ha donat, com ha estat el seu procés d'agrupament familiar. Any en el qual es va produir.
- En quin estat es troba ara aquest procés (definitivament assentats? Preveuen algun altre desplaçament? Preveuen el retorn –quan, qui, com-?).
- Han mantingut o mantenen contactes amb alguna persona, servei o entitat que els doni suport? (Serveis socials, mediador cultural, Caritas, algú o alguna entitat del seu país d'origen, altres).
- Han tractat mai de qüestions relacionades amb l'escolarització amb aquestes entitats o serveis? Per quin motiu? Quines són les qüestions que han plantejat?

4. EL VALOR DE L'EDUCACIÓ.

Seguint les reflexions de Teresa San Román (al llibre (2004) *Sueños africanos para una escuela catalana*. Bellaterra: Servei de Publicacions UAB) Ens sembla interessant contrastar la informació i els posicionaments de les famílies en relació a l'escola, tot establint i comparant diferents plans:

1. L'ideal (els ideals sobre què vol dir una bona escola, una bona educació, un bon mestre...).
2. El record de l'escola d'origen a la que van assistir els pares
3. Les imatges generals que es tenen de l'escola i els professors a Catalunya

4. L'opinió que tenen de l'escola/institut i mestres concrets que els han tocat i que han conegut.

Tal com assenyala San Román, d'aquesta manera ens podrem aproximar als valors (al que els pares i mares voldrien que fos l'escola i, en general, l'educació dels seus fills), també als estereotips (a les generalitzacions que sovint influeixen en la imatge que es crea de l'escola d'aquí, les pors que genera, les expectatives que es desenvolupen...), però també finalment a l'experiència viscuda (la sentin o no com una excepció, com una confirmació dels estereotips anteriors, ...). El punt 2, el referit a l'escola d'origen, no l'hem recollit en un apartat específic, sinó que l'hem anat introduint en els altres apartats per veure si és més fàcil d'obtenir informació sobre l'experiència escolar a Catalunya a través del contrast amb l'experiència viscuda pels pares als seus països. En funció de la rellevància que aquesta experiència us sembla que pot haver tingut en les famílies i els seus posicionaments, podeu demanar més informació sobre aquest aspecte.

Finalment, l'ordre d'aquests apartats (com de tots els que segueixen) no té per què ser necessàriament el que us proposem. Aquesta ha estat una manera que a nosaltres ens ha semblat lògica, pràctica, ordenada, d'estructurar l'entrevista. Però estructureu-la vosaltres de manera que us hi sentiu còmodes i adapteu-la també a la manera com l'entrevistat/a va elaborant el seu discurs.

En tot cas, nosaltres comencem demanant **pel valor de l'educació** en general:

- Creuen que és important l'educació? Per què?
- És diferent la manera com s'entén l'educació aquí de la manera com s'entén al seu país? I ells en concret com l'entenen, com es situen entre aquestes dues realitats que coneixen?
- Fins a quina **edat** creuen que els **nens/nenes** haurien d'anar a escola? Pq?
- L'escola els prepara per al que han de fer en el futur? Per què?

5. COM VALOREN L'ESCOLA CATALANA?

- Creuen que els mestres han respost a les seves expectatives en relació a l'educació dels seus fills? Creu que reben una bona educació?
- Què és el que més valoren del que els han ensenyat?
- Què és el que més els agrada de l'escola catalana i el que menys?
- Què creuen que se'ls hauria d'ensenyar i no se'ls ensenya?
- Si la comparen amb altres sistemes escolars (si els que els han conegut: al país d'origen o altres), quins contrastos en destacarien: que veuen millor / pitjor, què li falta, què té de diferent... Sobretot: tenen una experiència anterior amb que poder contrastar l'escola catalana? Si la tenen que l'expliquin: era molt diferent la relació amb l'escola; què n'esperaven d'aquella escola i què n'esperen de la nostra; una d'elles els dóna més confiança (o els sembla més útil, més efectiva, més adequada al que ells volen com a família) que l'altra?

6. COM VALOREN L'ESCOLA DELS SEUS FILLS?

- S'han sentit ben tractats pels mestres? Per què.
- Els valors educatius de la família coincideixen amb els que dona l'institut? Si són diferents: els han respectat?
- Quantes vegades, al llarg del curs, va a parlar amb el mestre del seu fill? Perquè l'han cridat o perquè ho ha sol·licitat vostè?
- Es consideren ben informats? Tenen una relació fluida amb els/les mestres dels seus fills/es? (o només se'ls crida quan hi ha problemes?). Qui els ha informat, amb quin afreqüència? Es considera prou ben informat de l'evolució dels aprenentatges del seu fills i de les activitats que realitza al centre?
- Què creuen que l'escola vol dels pares? Pensen que l'escola necessita algun tipus de col·laboració per part dels pares?
- I els seus fills? Quina mena de col·laboració per part dels pares necessiten els seus fills (ajuda en els deures / disciplina / estímul / consell / altre suport)? Què és el que els pares han d'aportar a l'educació d'uns fills adolescents?
- Creu que si el seu fill hagués rebut més ajuda en els estudis hagués continuat? Qui hi era el responsable de donar aquesta ajuda?
- Hi ha quelcom què els preocupa de l'escolarització del seu fill? Creuen que l'escola ha estat sensible a la seva "situació"? Per què / Com?
- Quins professionals del centre han facilitat l'atenció al seu fill i la relació de la família amb l'escola (atenció educativa, acolliment, beques escolars...). Hi ha hagut alguna persona (professor o algú de fora de l'escola que hagi estat especialment influent sobre la família (o sobre el seu fill/a) en relació als estudis?
- Quines dificultats ha hagut de fer front en l'atenció rebuda pel seu fill i la relació de la família amb l'escola?
- Creu que el seu fill /a s'ha sentit ben integrat amb la resta de companys de l'escola?

7. PER QUÈ CREUEN QUE ÉS IMPORTANT L'ESCOLA?

- Com valora que el seu fill hagi anat o vagi a l'institut?
- Quins beneficis esperen que el seu fill obtingui del seu pas per l'institut?
- Creu que la formació que ha rebut el seu fill li serà d'utilitat en el futur?
- On li agradaria que arribés el seu fill en els estudis?
- On li agradaria que arribés el seu fill laboralment?
- On creu que (realment) arribarà el seu fill?

8. CONEIXEMENT DELS ÍTINERARIS POSTOBLIGATORIS.

- Creuen que les possibilitats dels seu fill/a seran diferent si continua els estudis, o no?
- El van informar de les sortides educatives i laborals a les que podrà optar el seu fill/a després del finalitzar els estudis? Coneix aquestes sortides: Batxillerat, Cicles Formatius, Programes de Garantia Social, Pretallers Laborals, etc.
- N'han estat ben informats? Per part de qui? Què els han recomanat? Aquest darrer any o des de quan?
- Han pogut triar a l'hora de decidir el futur dels seus fills? Qui i com l'ha decidit?
- Què farà el seu fill (i per què)? Creuen que és el millor per al seu fill/a? Pq?

9. CREUEN QUE EL QUE HA DECIDIT EL SEU FILL (EN RELACIÓ A CONTINUAR O NO ELS ESTUDIS) ÉS EL CORRECTE?

- En quina mesura creuen que aquesta decisió limita, afavoreix o condiciona el futur del seu fill?
- Han parlat gaire amb el seu fill d'aquesta qüestió (futur en els estudis / futur laboral)?
- Acostumen a estar d'acord en aquests temes? Si no estan d'acord, això els preocupa? Per què no estan d'acord?

10. COM VEUEN EL FUTUR SOCIAL-PROFESSIONAL DELS FILLS?

- Quines són les perspectives que se li obren en funció de la decisió de continuïtat / no continuïtat que ha pres. Quin pensen que serà el seu futur? Com l'imaginem d'aquí a 3 anys?
- Creuen que per ser qui són (persones immigrades...) en el futur poden tenir més dificultats en els estudis o en la vida, en la feina que altres alumnes? Quins són els condicionants que consideren que hauran de fer front?

Tornem a insistir que no es tracta de tenir a la persona entrevistada lligada a una cadira perquè no s'escapi i aprofitar per fer-li tota aquesta bateria de preguntes. D'una banda, en molts casos ens podem trobar amb respostes tipus monosíl·labs (que hauríem d'evitar en la mesura del possible), d'una altra segur que hi ha temes que en anar fent l'entrevista veureu que no donen gaire de si (potser amb algun entrevistat sí, amb un altre no) i que

és millor abandonar-los. D'una altra banda, també volem repetir que no ens podem prendre aquest guió com un qüestionari a seguir.

Abans d'acabar també us volíem dir que ens semblaria interessant saber, copsar, fins a quin punt el fill/a té uns plans de vida clarament independents / diferents dels de la família, si se'n desmarca; o al contrari, si els reproduïx o el segueix (i com ho viu això la família). Igualment, si tenen més d'un fill i si tenen nens i nenes és interessant de saber si preveuen per a tots ells uns mateixos itineraris/possibilitats/futur... Si depèn de la personalitat de cada fill, si depèn de si són nois o noies... Tot això hauria de sortir en un lloc o altre, en resposta a algunes de les qüestions que us hem proposat. Bé, com vam quedar per les entrevistes amb els alumnes, partiu d'aquestes orientacions i emmotlleu-les a l'estil i la història de cada família (pare i/o mare) i la seva manera d'explicar-la. Com en altres ocasions, ja ho sabeu, adreceu-vos a nosaltres per resoldre dubtes i problemes.

8.6. Taules amb les dades dels 18 centres d'educació secundària estudiats.

IES 1.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT / CFGM
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 310 PO:95 Total: 405
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	33%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	77%
% d'alumnes en risc social	Molt alt
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, equatoriana Menys: peruana, romanesa, colombiana, dominicana i xinesa
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina, equatoriana
Nacionalitats amb presència a la PO	Marroquina, equatoriana
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 9,2 % Espanyols: 13% Estrangers: 8%
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 49 15,8 %

Informació sobre la continuïtat que aconseguix:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total: 42 13,5 %
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Total: 12 3,9
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Sense dades
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 49% Espanyols :47,8% Estrangers: 49,3%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	18,4%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	13%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	17,3%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 17 No afavoreix: 4 Imprecisió: 1 Sense informació: 3
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Marroquina, equatoriana, colombiana. Romanesa, peruana
Nacionalitats que continuen CFGM	Marroquina, equatoriana
Nacionalitats que no continuen	Xinesa, dominicana

IES 2.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT / CFGM
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO:371 PO:164 Total: 535
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	89,3%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	10,7%
% d'alumnes en risc social	1%
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Romanesa Menys: Colombiana, marroquina i peruana.
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Romanesa
Nacionalitats amb presència a la PO	Romanesa
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 23,6% Espanyols: 23,4% Estrangers: 25%
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 14 3,8%

Informació sobre la continuïtat que aconseguim:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Tota: 15 4 %
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Total: 0
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Total: 0
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 60,4% Espanyols: 60,6% Estrangers: 58,3%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	46,2%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	44,7%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	58,3%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 7 No afavoreix: 6 Imprecisió: 8 Sense informació: 4
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Romanesa
Nacionalitats que continuen CFGM	Colombiana, peruana
Nacionalitats que no continuen	Marroquina

IES 3.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT i CFGM
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 231 PO PO:377 Total:608
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	86 %
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	14%
% d'alumnes en risc social	1%
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Colombiana, argentina, marroquina Menys: Equatoriana, dominicana, xinesa
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Colombiana, argentina, marroquina
Nacionalitats amb presència a la PO	Colombiana i argentina
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 44,9% Espanyols: 64,7 % Estrangers: 0%
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Graella en blanc

Informació sobre la continuïtat que aconseguix:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total: 6 2,6%
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	0%
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	0%
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 26,5% Espanyols: 38,2% Estrangers: 0%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	Dades errònies
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	Dades errònies
Factors de continuïtat	Afavoreix: 4 No afavoreix: 13 Imprecisió: 5 Sense informació: 3
Nacionalitats que continuen Batxillerat	
Nacionalitats que continuen CFGM	
Nacionalitats que no continuen	Marroquina, colombiana

IES 4.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 348 PO: 208 Total: 556
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	77%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	23 %
% d'alumnes en risc social	5%
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Equatoriana, Menys: Marroquina, colombiana argentina, peruana dominicana.
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Equatoriana, dominicana i peruana
Nacionalitats amb presència a la PO	Peruana i equatoriana
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 32,1% Espanyols: 50% Estrangers: 12,5%
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 7 2%

Informació sobre la continuïtat que aconseguix:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	0%
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	0%
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Graella en blanc
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 76,2% Espanyols: Dades errònia Estrangers: 37,5%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	84,5%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	Dades errònies
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	37,5%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 3 No afavoreix: 15 Imprecisió: 3 Sense informació: 4
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Equatoriana, colombiana, argentina, peruana
Nacionalitats que continuen CFGM	Cap
Nacionalitats que no continuen	Marroquina, dominicana

IES 5.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT / CFGM
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 239 PO: 181 Total : 420
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	71%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	29%
% d'alumnes en risc social	10%
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, equatoriana, colombiana Menys: Argentina, peruana i xinesa
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina, equatoriana i colombiana
Nacionalitats amb presència a la PO	Marroquina, equatorians i colombians
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 38,8% Espanyols: 55% Estrangers: 14,8%
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Sense dades

Informació sobre la continuïtat que aconseguix:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total: 5 1,2%.
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Total: 15 6,3%
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Sense dades
% alumnes que superen 4t ESO	Sense dades
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	Dades errònies
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	Dades errònies
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	Dades errònies
Factors de continuïtat	Afavoreix: 10 No afavoreix: 9 Imprecisió: 1 Sense informació: 5
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Equatoriana, colombiana, peruana
Nacionalitats que continuen CFGM	Marroquina, equatoriana, argentina,
Nacionalitats que no continuen	

IES 6.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT / CFGM
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 328 PO: 187 Total: 515
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	73,2 %
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	26,8 %
% d'alumnes en risc social	Mig
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, Menys: Equatoriana, colombiana, argentina, dominicana
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina
Nacionalitats amb presència a la PO	Marroquina
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 28,6% Espanyols: 32,4% Estrangers: 17,4%
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 10 3%

Informació sobre la continuïtat que aconseguim:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total: 17 5,2 %
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Total: 8 2,4%
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Total: 0
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 31,5% Espanyols: 37,8% Estrangers: 13%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	19,8%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	17,7%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	21,7%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 7 No afavoreix: 8 Imprecisió: 3 Sense informació: 7
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Marroquina, equatoriana, colombiana, argentina
Nacionalitats que continuen CFGM	Marroquina
Nacionalitats que no continuen	Dominicana

Centre 7.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 390 PO:137 Total: 527
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	97%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	3%
% d'alumnes en risc social	7%
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina,
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina
Nacionalitats amb presència a la PO	Cap estranger
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 22,9 % Espanyols: 23,9% Estrangers: cap
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 9 2,3 %

Informació sobre la continuïtat que aconseguix:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total: 13 3,3%
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Total: 2 0,5%
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Total: 2 0,5%
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 92,7% Espanyols: 96,7% Estrangers: 0%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	84,4%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	88%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	0%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 6 No afavoreix: 6 Imprecisió: 7 Sense informació: 6
Nacionalitats que continuen Batxillerat	
Nacionalitats que continuen CFGM	
Nacionalitats que no continuen	Marroquina

IES 8.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 390 PO: 239 Total:629
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	92,5%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	7,5%
% d'alumnes en risc social	15%
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, Menys: Colombiana, equatoriana, argentina, dominicana
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina
Nacionalitats amb presència a la PO	Colombiana
% repetidors a 4t d'ESO	Total : 22 % Espanyols : 23,7 % Estrangers: 12,5 %
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 9 2,3%

Informació sobre la continuïtat que aconseguix:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	7 1,8%
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	6 1,5%
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Graella en blanc
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 66,1% Espanyols: 73,1% Estrangers: 25%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	42,2%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	48,3%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	6,25%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 5 No afavoreix: 11 Imprecisió: 3 Sense informació: 6
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Colombiana
Nacionalitats que continuen CFGM	
Nacionalitats que no continuen	Marroquina

IES 9.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 146 PO:39 Total: 185
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	80,5%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	19,5%
% d'alumnes en risc social	s.d.
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, Menys: Colombiana
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina
Nacionalitats amb presència a la PO	Marroquina
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 66,7 % Espanyols: 88 % Estrangers: 18,2 %
Total i % Incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 7 4,8 %

Informació sobre la continuïtat que aconseguix:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total: 10 6,8%
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Sense dades
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Sense dades
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 75 % Espanyols: 88% Estrangers: 45,5%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	55,6%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	60%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	18,2%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 3 No afavoreix: 11 Imprecisió: 5 Sense informació: 6
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Marroquina
Nacionalitats que continuen CFGM	
Nacionalitats que no continuen	Colombiana

IES 10.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT / CFGM
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 387 PO:125 Total: 512
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	54,5%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	45,5%
% d'alumnes en risc social	Molt alt
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, equatoriana, dominicana. Menys: Colombiana, peruana, xina, romanesa.
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina, equatoriana, dominicana.
Nacionalitats amb presència a la PO	Equatoriana, xinesa.
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 8% Espanyols: 10,2% Estrangers: 5,9%
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 50. 12,9%

Informació sobre la continuïtat que aconseguix:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total:8 2,1 %
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Total:22 5,7%
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Total: 66 17,1 %
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 53% Espanyols: 61,2% Estrangers: 45,1%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	42%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	40,8%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	43,1%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 1 No afavoreix: 16 Imprecisió: 2 Sense informació: 6
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Equador, colòmbiana, dominicana, xinesa, romanesa, argentina
Nacionalitats que continuen CFGM	Cap
Nacionalitats que no continuen	Marroquina

IES 11.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 229 PO:71 Total: 300
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	86,7%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	13,3%
% d'alumnes en risc social	1%
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, romanesa. Menys: Dominicana, argentina.
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina.
Nacionalitats amb presència a la PO	Romanesa.
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 34,4% Espanyols: 41,5% Estrangers: 0% (superen 7; 2 abandonen i 1 va a PGS)
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 6 2,6% (falten dades que no ens han volgut donar)

Informació sobre la continuïtat que aconseguim:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total: 2 0,9%
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Total: 0
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Total: 0
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 71,9% Espanyols: 73,6% Estrangers: 63,6%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	67,2%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	62,3%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	81,8%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 7 No afavoreix: 6 Imprecisió: 8 Sense informació: 4
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Marroquina, argentina, romanesa
Nacionalitats que continuen CFGM	
Nacionalitats que no continuen	

IES 12.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT / CFGM
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 325. PO: 124. Total: 449
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	69,9%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	30,1%
% d'alumnes en risc social	8%
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, argentina, romanesa Menys: Equatoriana, colombiana dominicana i peruana
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Cap
Nacionalitats amb presència a la PO	Argentina
% repetidors a 4t d'ESO	Total : 22% Espanyols : 28,2% Estrangers: 11,1%
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 27 AIT 8,3%

Informació sobre la continuïtat que aconseguix:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	0%
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	0%
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Total: 26 5,8%
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 43,9% Espanyols: 50% Estrangers: 33,3%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	37,4 %
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	30,8%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	24,4%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 8 No afavoreix: 10 Imprecisió: 1 Sense informació: 6
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Marroquina, equatoriana, colombiana, peruana, romanesa
Nacionalitats que continuen CFGM	s.d.
Nacionalitats que no continuen	Cap

Centre 13.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT / CFGM
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO. 376 PO:265 Total: 641
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	86 %
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	14 %
% d'alumnes en risc social	5%
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, Menys: Colombiana i romanesa
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina
Nacionalitats amb presència a la PO	Marroquina, colombiana i romanesa
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 22,7% Espanyols: 28,2% Estrangers: Dades errònies
Total i % Incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total:7 1,9%

Informació sobre la continuïtat que aconseguim:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total: 3 0,8 %
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Total: 2 0,5%
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	0%
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 85,6 % Espanyols: 88,5% Estrangers: 73,7%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	33%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	29,9%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	31,6%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 18 No afavoreix: 3 Imprecisió: 0 Sense informació: 4
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Marroquina, colombiana, romanesa
Nacionalitats que continuen CFGM	Marroquina, colombiana, romanesa
Nacionalitats que no continuen	

IES 14.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 391 PO:66 Total: 457
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	51,2%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	48,3%
% d'alumnes en risc social	13%
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Equatoriana, peruana, xinesa, marroquina Menys: Colombiana, argentina, dominicana, romanesa.
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Equatoriana, peruana, xinesa, marroquina
Nacionalitats amb presència a la PO	Equatoriana, peruana.
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 21,9% Espanyols: 35,5% Estrangers: 9,3%
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 83 21,2%

Informació sobre la continuïtat que aconseguix:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total: 105 26,9%
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Total: 103 26,3 %
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Total: 0 0%
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 33,6% Espanyols: 43,5% Estrangers: 24,2%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	44,3%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	51,6%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	37,9%
Factors de continuïtat	Afaveix: 6 No afaveix: 12 Imprecisió: 2 Sense informació: 5
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Colombiana, dominicana i equatoriana, peruana
Nacionalitats que continuen CFGM	
Nacionalitats que no continuen	Marroquina, xinesa

IES 15.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 446 PO:140 Total: 586
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	87,5%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	12,5 %
% d'alumnes en risc social	s.d.
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, Menys: Colombiana
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina
Nacionalitats amb presència a la PO	Cap
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 1,6% Espanyols: 1% Estrangers: 4,2%
Total i % Incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 7 1,6%

Informació sobre la continuïtat que aconseguix:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total:13 2,9%
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Total: 17 3,8%
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	Graella en blanc
% alumnes que superen 4t ESO	Total: 61,5 % Espanyols: 71,4% Estrangers: 20,8%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	41,8%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	52%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	0%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 8 No afavoreix: 9 Imprecisió: 4 Sense informació: 4
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Cap
Nacionalitats que continuen CFGM	Cap
Nacionalitats que no continuen	Marroquina, colombiana

IES 16.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 354 PO: 217 Total: 571
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	93,2%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	6,8%
% d'alumnes en risc social	s.d.
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, Menys: Argentina, colombiana.
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina
Nacionalitats amb presència a la PO	Cap
% repetidors a 4t d'ESO	Total : 25,9% Espanyols 30,6% Estrangers Dades errònies
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 2 0,4 %

Informació sobre la continuïtat que aconseguim:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total: 9 3,5%
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Total: 11 1,9%
Total i % matriculats d'ofici al llarg de tota l'ESO	0
% alumnes que superen 4t ESO	Totes les nacionalitats: 65,9% Espanyols: 73,6% Estrangers: 23,1%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	48,2%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	56,9%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	0%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 7 No afavoreix: 9 Imprecisió: 7 Sense informació:2
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Cap
Nacionalitats que continuen CFGM	
Nacionalitats que no continuen	Marroquina, colombiana

IES 17.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT / CFGM
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 395 PO:139 Total: 534
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	89,5%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	10,5%
% d'alumnes en risc social	17%
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, Menys: Argentina i gambiana.
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina
Nacionalitats amb presència a la PO	Marroquina i argentina
% repetidors a 4t d'ESO	Total: 38% Espanyols: 40,2% Estrangers: 26,3%
Total i % Incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 10 2,5%.

Informació sobre la continuïtat que aconseguim:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total: 21 5,3%
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Total: 5 1,3 %
Total i % matriculats d'Ofici al llarg de tota l'ESO	Total: 15 3,8%
% alumnes que superen 4t ESO	Total : 62,8% Espanyols: 68,6 % Estrangers: 31,6%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	33,9%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	35,3%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	26,3%
Factors de continuïtat	Afavoreix: 13 No afavoreix: 6 Imprecisió: 2 Sense informació: 4
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Marroquina, argentina
Nacionalitats que continuen CFGM	Marroquina
Nacionalitats que no continuen	Gambiana

IES 18.**Informació de com és el centre:**

Oferta de l'IES:	BAT / CFGM
Nº de línies a l'IES	
Total alumnes de la promoció estudiada	ESO: 262 PO: 137 Total: 399
% alumnes espanyols de la promoció estudiada	79,2%
% alumnes estrangers de la promoció estudiada	20,8%
% d'alumnes en risc social	30%
Presència de les nacionalitats estudiades	Més: Marroquina, -Equatoriana, argentina, dominicana romanesa i gambiana.
Nacionalitats amb més presència a l'ESO	Marroquina
Nacionalitats amb presència a la PO	Marroquina, 4 Bat i 5 CFGM i
% repetidors a 4t d'ESO	Total : 28,6% Espanyols 40% Estrangers 6,9%
Total i % incorporació tardana (de tots els cursos de l'ESO TN)	Total: 10 3,8% .

Informació sobre la continuïtat que aconseguix:

Total i % abandonaments al llarg de tota l'ESO	Total: 4 1,5%.
Total i % absentistes al llarg de tota l'ESO	Sense dades
Total i % matriculats d'Ofici al llarg de tota l'ESO	Sense dades
% alumnes que superen 4t ESO	Totes les nacionalitats: 41,7% Espanyola: 56,4% Estrangers: 13,8%
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per Total alumnes.	Dades errònies
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes espanyols.	Dades errònies
Pas 4t ESO a 1r PO (segons fórmula taxa neta de continuïtat) per als alumnes estrangers.	Dades errònies
Factors de continuïtat	Afavoreix: 8 No afavoreix: 4 Imprecisió: 6 Sense informació: 7
Nacionalitats que continuen Batxillerat	Marroquina, equatoriana
Nacionalitats que continuen CFGM	Marroquina, romanesa, gambiana
Nacionalitats que no continuen	Argentina., dominicana