

**La incorporació de l'ètnia en l'anàlisi de les
trajectòries escolars i laborals:
Itineraris de joves sud-americans a L'Hospitalet
de Llobregat.**

Tesi doctoral d'Andreu Termes López

Dirigida per Rafael Merino Pareja

Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona

Juny del 2012

Agraïments.....	3
Introducció.....	4
PRIMER BLOC: marc conceptual, perspectiva de l'estudi, i antecedents teòrics.....	8
1. Les transicions i la joventut.....	8
1.1. El caràcter històric de les transicions.....	9
1.2. La joventut com a procés.....	13
1.3. L'agència i l'estructura en les transicions.....	15
1.4. Els itineraris i les trajectòries com l'expressió biogràfica de les transicions.....	16
1.5. Una teoria de l'acció i de l'individu.....	16
2. El camp escolar.....	22
2.1. Una relació no funcional entre sistemes.....	22
2.1.1. L'autonomia relativa entre el camp escolar i l'econòmic-laboral.....	26
2.1.2. Un model de relació entre el camp escolar i l'econòmic-laboral.....	30
2.2. Característiques del camp escolar.....	32
2.2.1. Els principis del camp: entre comprensivitat-igualtat i segregació-meritocràcia.....	32
2.2.2. Els agents del camp: la gramàtica escolar.....	34
2.2.3. El marc institucional i legislatiu del camp escolar.....	36
2.2.4. Les eleccions de les vies.....	40
2.3. La distància cultural escolar: la construcció de l'alteritat, i la segregació institucional.....	42
2.3.1. La jerarquia de l'alteritat i efecte etiquetatge.....	43
2.3.2. La segregació externa.....	49
2.3.3. La segregació interna.....	59
3. Ètnia.....	61
3.1. Ètnia com a construcció relacional.....	63
3.2. Crítiques i necessitat del concepte.....	66
4. Els processos migratoris.....	71
4.1. Models d'integració segmentada: immigrants i generacions d'immigrants (1, 1'5, i 2).....	71
4.1.1. El model d'integració lineal o clàssic.....	77
4.1.2. El model d'oposició.....	83
4.1.3. El model d'aculturació additiva o patró bicultural.....	84
4.1.4. Elements que condicionen les estratègies d'integració.....	86
4.1.5. La situació escolar de les segones generacions.....	92
4.2.3. El procés migratori en les configuracions familiars i les trajectòries escolars.....	99
4.2.3.a. Processos migratoris i familiars.....	99
4.2.3.b. Diferències lingüístiques.....	107
4.2.3.c. Diferències entre el sistema educatiu d'origen i de destí.....	110
SEGON BLOC: model d'anàlisi, hipòtesis, i metodologia.....	116
5. Model d'anàlisi, l'objecte d'estudi, i la teoria de l'acció.....	116
5.1. L'objecte d'estudi: elecció, justificació, i aproximació.....	116
5.2. El model d'anàlisi.....	118
6. Hipòtesis.....	122
7. Metodologia.....	126
7.1. Una aposta metodològica concreta i adequada.....	126
7.2. Plantejament del treball de camp i característiques de les tècniques utilitzades.....	129
7.3. L'informe del treball de camp.....	136
TERCER BLOC: Anàlisi de dades.....	138
8. Processos migratoris a Catalunya, a L'Hospitalet de Llobregat, i a La Florida.....	138
8.1. Història de les migracions a Catalunya al llarg del segle XX.....	138
8.2. Demografia, migracions, i població estrangera a L'Hospitalet de Llobregat i a La Florida.....	143
8.3. La inserció laboral de la població estrangera.....	149

9. La matriculació de l'alumnat a Catalunya: nacionalitats i vies; sexe i especialitats.....	155
10. El procés migratori.....	177
11. Trajectòries escolars.....	188
11.1. Diagrama de fluxos.....	188
11.2. Tipologies	193
11.3. Característiques escolars.....	202
11.3.1. Diferències entre l'escola d'origen i la de destí	202
11.3.2. Tractament general de la diversitat.....	209
11.3.3. Segregació interna: divisió per nivells; itineraris etnificats?.....	216
11.3.4. La segregació externa.....	219
11.3.5. Les vies escolars.....	222
11.3.5.a.ESO.....	223
11.3.5.b. Les eleccions escolars al finalitzar l'ESO.....	226
11.3.5.c. PQPI i d'altres dispositius professionalitzadors.....	238
11.3.5.d. Característiques i contraposició entre batxillerat i CFGM.....	241
11.3.5.e. Els ensenyaments superiors.....	244
12. Comunitat.....	246
12.1. Relacions inter-ètniques; grups d'iguals.....	246
12.2. Família.....	258
13. Itineraris laborals: compensació i replegament; experiències i futur.....	262
Balanç de les hipòtesis i conclusions (metodològiques, polítiques, i investigacions de futur).....	274
Balanç de les hipòtesis.....	274
Subhipòtesi 1: els processos migratoris.....	274
Subhipòtesi 2: els models d'integració segmentada.....	278
Subhipòtesi 3: l'escola i la diversitat cultural.....	282
Subhipòtesi 4: La influència de processos transversals en les TEE i les TET.....	285
Subhipòtesi 5: les trajectòries escolars de la generació l'5 d'ascendència sud-americana.....	286
Reflexions i conclusions metodològiques.....	289
Reflexions o conclusions polítiques.....	290
Bibliografia.....	293

Agraïments

No podia ser d'altra manera, vull començar aquesta tesi expressant el meu agraïment envers els qui l'han feta possible.

Els protagonistes d'aquesta tesi han estat els i les alumnes de tres instituts que cursaven 4t d'ESO al curs 2006-07. En aquesta tesi els hem convertit en un objecte d'estudi, els hi hem donat noms ficticis, reduït a itineraris, trajectòries, i mecanismes explicatius; però són més que això. Els hi vull agrair la seva disponibilitat quan els hi feia perdre el temps (també de classe, cosa que acceptaven sense gaire recança) A tots ells i elles: molta sort.

He rebut el suport incondicional del professorat dels tres instituts on he realitzat el treball de camp. Ha estat un recolzament que anava molt més enllà del que la cortesia o la diplomàcia obligatòries. Tot i que aquesta investigació no pretenia ser una avaluació inquisitorial de l'escola, ells no ho podien saber; i, per això, la seva obertura i transparència els fa més generosos. Vull agrair especialment el suport del director del centre de l'institut de La Florida: el Jordi I., amb la seva energia inesgotable i ple d'optimisme. Gràcies.

El Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) m'ha proporcionat la perspectiva teòrica imprescindible per abordar conceptualment aquesta tesi; però també m'ha donat els consells, la confiança, i el recolzament sense els quals no l'hagués poguda fer. Gràcies a tots: als qui van començar el camí: al Quim Casal, al Josep Maria Masjuan, i al Jordi Planas; gràcies a l'Helena Troiano i a la Maribel García per escoltar-me i animar-me; gràcies al Guillem Sala per ser un jutge sever però benevolent; i als companys del despatx: l'Albert Sánchez, la Marina Elías, la Marina Ustrell, la Irene Asensio, la Marta Arànega, l'Érika van Rompaey, la Sandra Fachelli, el Dani Torrents, el José Canalejas, i la Lúdia Daza. I, sobretot, al Rafa Merino per ampliar, corregir i qüestionar sempre -sempre- la tesi, i fer-me dubtar i aprendre. També vull agrair les tutories de l'Anna Miranda (Universidad de Buenos Aires; UBA) i de Russell Rumberger (University of Califòrnia). Gràcies.

Gràcies als meus amics: a la gent de l'Eixample (de l'Ateneu, de la Cruïlla, de "I un rave"); als Lillos; als sociòlegs de la UAB; a la gent de Lisboa i de València; a la família de la Fatarella i als López; a la doctora Toll-Privat. Sou molts: ja sabeu qui sou, i ja sabeu per què us ho agraeixo.

I, sobretot, últim i més important, després del dolor que vam viure durant l'any del càncer del meu pare (el pitjor any de la meua vida, sense cap mena de dubte), però també pel suport que ens vam donar, vull dedicar aquesta tesi a la memòria del meu pare, a la meua mare, i a les meves germanes, per tenir-vos allà: em teniu aquí.

Introducció

Una tesi doctoral obeeix a dues motivacions fonamentals, paral·leles i complementàries: una d'instrumental i una d'expressiva. En la primera, de caràcter instrumental, la tesi representa un element imprescindible per a la carrera acadèmica professional (tot i que el context econòmic actual sembla situar-la com un pas necessari però no suficient). És en aquest sentit que, fins i tot, la tesi esdevé un ritual de pas, que separa els doctes dels no doctes.¹ En la segona, de caràcter expressiu, obeeix a un interès intel·lectual propi: enriquir la perspectiva de les transicions i trajectòries (que parteix de la perspectiva teòrica del Grup de Recerca en Educació i Treball -GRET-) amb l'addició de l'ètnia a les variables estructurals clàssiques.² En aquest sentit, la tesi pretén triangular l'agència, l'estructura (emfatitzant l'ètnia com a variable estructural explicativa de ple dret), i les trajectòries.³ Aquest objectiu genèric es concreta en un grup ètnic i migratori (joves provinents d'Amèrica del sud, sobretot Equador i Bolívia, pertanyents a la generació 1'5), en una situació escolar concreta (4t d'ESO), i en un lloc específic: un petit institut d'un barri popular de L'Hospitalet de Llobregat.

Per tant, dos són els nusos gordians teòrics d'aquesta tesi: les transicions i trajectòries, d'una banda; i l'ètnia, de l'altra. Aprofundirem en el sentit d'ambdós més endavant; podem anticipar-nos, però, i explicitar que l'ètnia és un concepte relacional i contextual; vinculat intrínsecament a dinàmiques grupals, d'identificació (d'un mateix i de l'altre, a nivell individual i col·lectiu), amb usos estratègics de les eines simbòliques disponibles; en definitiva, d'un concepte que entén l'ètnia en un sentit ampli: grupal, nacional, lingüístic, i cultural (Egaleton, 2000).

Per a poder incorporar el concepte d'ètnia a la perspectiva teòrica de les trajectòries i transicions, cal realitzar una ruptura sociològica que permeti anar més enllà de les evidències del món donat per descomptat (Berger i Luckmann, 1988 [1967]). Aquesta ruptura es fa en un context socio-històric i discursiu donat, i també en un marc acadèmic i intel·lectual donat (una tradició genèrica, i una perspectiva pròpia). Pel que fa al context socio-històric, cal dir que l'arribada recent d'immigrants extracomunitaris ha significat un augment de la rellevància política, mediàtica i, també, acadèmica, de la immigració. Tot i que, com veurem més endavant, no es tracta pas d'un fenomen nou a Catalunya, sí que obeeix a unes noves característiques específiques. Aquest nou context socio-històric ha implicat

1 Per Ibáñez (1979) la tesi doctoral és alhora un tràmit tècnic i un ritual mític. En aquest tràmit -amb doble significació- el títol de doctor implica l'entrada en el sistema institucional del saber.

2- De la mateixa manera que alguns autors han relacionat la cultura econòmica i la religió (Estruch, 1994; i, òbviament, Weber, 1984 [1905]), des d'aquesta tesi preteníem relacionar aspectes escolars i laborals amb aspectes ètnics (en un sentit ampli).

3-De forma similar a la triangulació de Wright Mills (1969): les biografies, la societat, i la història.

l'aparició també d'una sèrie de discursos que oscil·len des de la xenofília fins a -més sovint- la xenofòbia (sobretot els àmbits polítics i mediàtics, tot i que no pas els acadèmics). En general, totes aquestes visions acostumen a partir de l'alarmisme i el sensacionalisme, i equiparar la figura de l'immigrat (sovint eufemísticament anomenada: nouvinguts, p.ex.) al fracàs i l'exclusió, tant escolar com laboral. De totes formes, les valoracions d'aquesta situació són diametralment oposades: d'una banda la criminalització i responsabilització exclusiva (*blame the victim*) i, de l'altra, el paternalisme i la desresponsabilització total. Com dèiem, aquesta ruptura sociològica es dona a partir d'aquest context, social i discursiu, però no es dona tampoc en el buit, sinó en el marc d'una tradició genèrica i d'una perspectiva pròpia.⁴ La tradició genèrica en la que s'emmarca aquesta tesi és la de la sociologia de l'educació. Específicament, de la sociologia de l'educació que pretén posar de relleu la relació entre l'origen social i els resultats acadèmics. Aquesta tradició sociològica exposa tant els límits com el potencial de la meritocràcia, i, així, qüestionar tant el canvi com la reproducció social (i no pas en termes absoluts -o canvi o reproducció-, sinó graduals: quant n'hi ha d'un i quan de l'altre; Martín Criado, 2010). I, encara més específicament, aquesta tesi s'inscriu en el la tradició que pretén analitzar l'origen social en clau ètnica amb els resultats escolars i acadèmics. Alhora, la perspectiva pròpia de la qual parteix aquesta tesi és la del GRET, ja esmentada anteriorment, i que desenvoluparem més endavant. Aquesta perspectiva marcarà l'orientació, els conceptes, i aproximacions a l'objecte d'estudi.

La tesi es divideix en tres blocs: el primer, el marc conceptual, la perspectiva de l'estudi, i els antecedents teòrics de l'estudi; el segon, el model d'anàlisi, les hipòtesis i la metodologia emprades; i el tercer bloc, l'anàlisi de les dades. Finalment, hi trobarem el balanç de les hipòtesis i les conclusions de l'estudi.

El primer bloc es dividirà en quatre capítols: les transicions i la joventut; el camp escolar; l'ètnia; i les migracions.

Al primer capítol abordarem la el concepte de transicions i de joventut. Entenem que les transicions es caracteritzen per ser un procés social que incorpora elements tant d'agència com d'estructura i, també, per tenir un caràcter històric i canviant en el temps. Aquests processos estan protagonitzats pels i les joves; aquests, però, no són pas ni un grup social ni un grup d'edat, sinó que són la “base demogràfica” d'un procés social. En aquest primer capítol també dedicarem un apartat a conceptualitzar l'individu sobre el qual construïm el nostre model conceptual, i l'aproximació metodològica que requereix aquesta concepció.

4- Tota producció científica i intel·lectual s'assenta sobre la tradició del coneixement previ; en aquest sentit, reivindicuem la frase de Chartres -sovint erròniament atribuïda a Newton-: vam poder veure més enllà perquè estàvem a les espatlles de gegants (Merton, 1990 [1965]).

En el segon capítol tractarem el marc de les transicions escolars i de les transicions escola – treball: el camp escolar. D'aquest camp en destacarem: (a) el model social del qual partim, i quina és la relació entre els seus subsistemes (especialment, el subsistema escolar i el laboral); (b) quines són les característiques específiques del camp escolar: els principis que el conformen (especialment, la tensió entre principis comprensius i segregadors); quins són els agents que hi actuen (la gramàtica escolar entre alumnat i professorat); i (d) la distància cultural que es pot donar amb tots els grups socials, i en que destacarem la vessant ètnica de la distància escolar: la jerarquia de l'alteritat i les conseqüències que té l'etiquetatge en les transicions; i la segregació escolar, tant interna com externa.

En el tercer capítol exposarem el concepte d'ètnia. Ho farem destacant la seva combinació amb d'altres variables; i, també, el seu caràcter relacional. Aquest caràcter relacional incorpora elements d'auto-identificació, individual i col·lectiva, en relació al propi grup i a l'altre. Aquest mateix caràcter relacional, construït i canviant, fa que els col·lectius ètnics no siguin quelcom tancat (i, per tant, fa impossible qualsevol intent d'enumeració o tipologia ètnica de caràcter estàtic). A partir d'aquesta conceptualització d'ètnia exposarem, a l'anàlisi de dades, les diferents (auto)identificacions ètniques en la composició i les relacions entre grups.

Al quart capítol farem una anàlisi de les migracions, a dos grans nivells. En primer lloc, el concepte de generacions 1, 1'5, i 2, i els models d'integració segmentada que pressuposen (el model d'integració lineal; el d'oposició; i el bicultural), així com els elements que poden condicionar l'adopció d'un o altre model d'integració segmentada. I, en segon lloc, les conseqüències que poden tenir els processos migratoris tant en les famílies i els infants, com específicament en les transicions escolars. En aquest apartat farem referència a les diferències lingüístiques, i a les diferències entre el sistema educatiu escolar en origen i en destí (i on posarem especial èmfasi en les diferències entre sistema educatiu català, i sud-americà, sobretot al equatorià i al bolivià).

En el segon bloc constarà de tres capítols. El primer serà el model d'anàlisi i la perspectiva teòrica general, així com l'adequació a l'objecte d'estudi. El segon constarà de les hipòtesis, algunes referents a processos i d'altres a resultats. I, finalment, el tercer capítol serà el metodològic: l'aposta metodològica concreta d'aquesta tesi, el plantejament que es va fer del treball de camp (i, dins d'aquest, les característiques de cada tècnica i l'objectiu de cada una d'elles), i l'informe del treball de camp.

I, finalment, al tercer bloc hi trobem l'anàlisi de dades, dividit en sis capítols: l'anàlisi dels processos migratoris a Catalunya, a la ciutat de L'Hospitalet de Llobregat, i al barri de La Florida; l'anàlisi de la matriculació de l'alumnat estranger a Catalunya al llarg dels anys 2000-2010 (segons sexe i nacionalitats, en els diferents nivells i especialitats); l'anàlisi de les característiques dels processos migratoris de la

mostra (i la seva relació amb els fluxos migratoris més generals); l'anàlisi de les trajectòries escolars de la mostra (a través del diagrama de fluxos i de les tipologies; però també descrivint-ne les característiques i mecanismes més destacats); l'anàlisi de la "comunitat" (les relacions inter-ètniques, el grup d'iguals, i la família); i, per concloure l'anàlisi de dades, l'anàlisi de les expectatives i experiències d'inserció laboral de la mostra.

Finalment, el balanç de les hipòtesis i de les conclusions. Pel que fa al balanç, aquest implica la falsació o confirmació de les hipòtesis, tant les relatives a processos com les relatives a resultats. Per la seva banda, les conclusions seran alhora, teòriques, metodològiques, i polítiques. En relació a aquestes últimes conclusions, tant sols dir que assumim com a inevitable que el coneixement sociològic té conseqüències polítiques (en la mesura que és potencialment aplicable -tot i que no sempre resulti efectivament aplicat-). No creiem que l'únic coneixement legítim sigui el tècnic – científic (en aquest cas sociològic), tant sols que el aquest coneixement sociològic pot posar de relleu els potencials i els límits dels dispositius i polítiques institucionals.

PRIMER BLOC: marc conceptual, perspectiva de l'estudi, i antecedents teòrics

En aquest primer bloc presentarem el marc conceptual de la tesi, en 4 capítols. En el primer, presentarem els diverses transicions (escolars, laborals, i familiars) en tant que processos històrics que impliquen tant l'agència com l'estructura (i, alhora, que parteixen d'un determinat model d'individu). Aquestes transicions estan protagonitzades per la joventut, com a “base demogràfica” d'aquell procés -però no pas com a grup social homogeni-. En el segon capítol exposarem els subsistema o camp escolar (principis, agents configuració institucional-legislativa, existència de distància cultural i ètnica), així com la seva relació amb el camp laboral.

1. Les transicions i la joventut

El nostre concepte de transicions parteix del marc teòric del GRET,⁵ que planteja 4 grans processos de transició: escola – escolar, escola – treball, treball – treball, i, finalment (tot i que sense implicar seqüencialitat) família – família: En primer lloc, la transició escola – escola (TEE), on es dona la construcció de l'itinerari formatiu/acadèmic (reglat i no reglat); la certificació o acreditació dels diferents recursos; etc. En segon lloc, la transició escola – treball (TET), on hi ha la inserció laboral; les primeres ocupacions remunerades (i usos i aprofitaments d'aquests); etc. En tercer lloc, la transició treball – treball (TTT), amb el desenvolupament del camí laboral, que acaba en la cristallització o definició professional i social. I en quart lloc, la transició família – família (TFF): la independència de la família d'orientació, que sol anar acompanyada de la independència econòmica i espacial (domicili neolocal habitualment). No és una transició secundària, sinó que sovint és el llindar que, en travessar-lo, permet adquirir l'estatus d'adult.

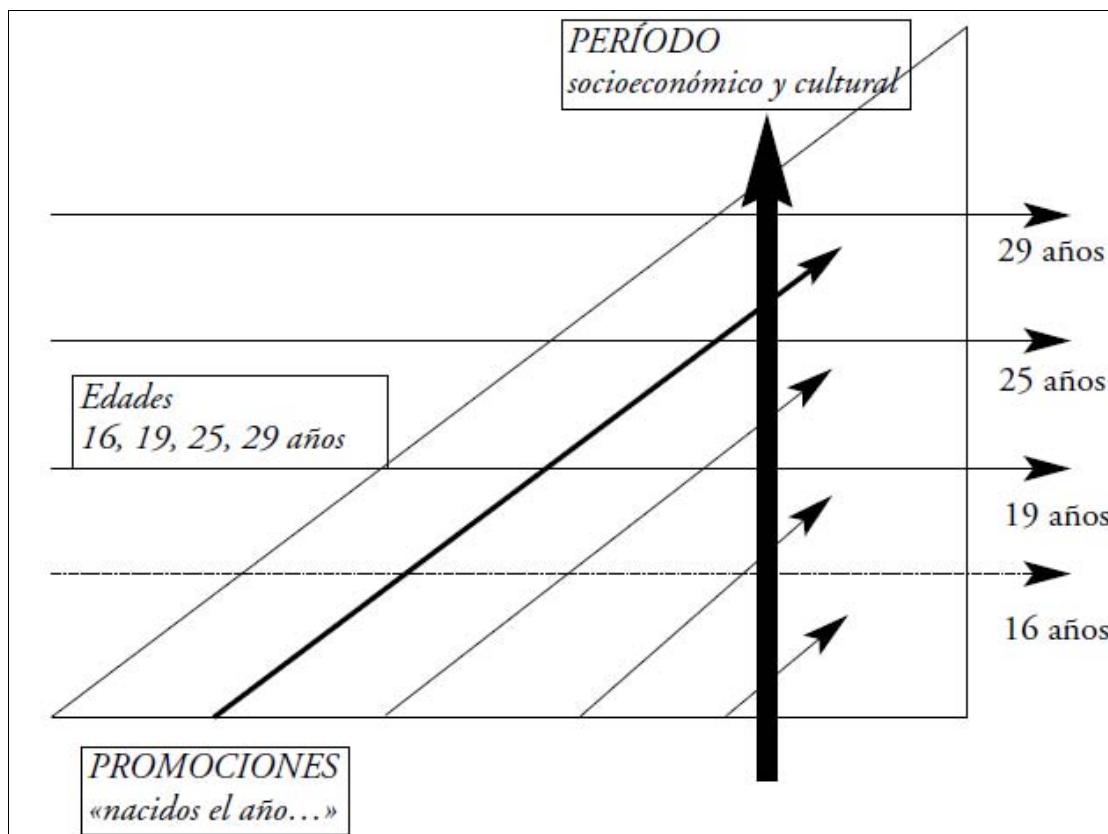
Aquestes transicions es caracteritzen per: (a) el seu caràcter històric i canviant en el temps; (b) ésser el marc d'un procés social (esdevenir jove), però no pas per un grup social (la joventut); (c) com a procés social, incorporar simultàniament elements d'agència i d'estructura; i (d) expressar-se biogràficament a través dels itineraris i trajectòries.

5- Per a més informació, veure l'article de la revista Papers, nº79 (2006) “Aportacions teòriques i metodològiques a la sociologia de la joventut des de la perspectiva de la transició”, de Joaquim Casal, Maribel Garcia, Rafael Merino i Miguel Quesada; també, l'article -dels mateixos autors- “Itinerarios y Trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo”, a la Revista de Ciencias Sociales nº22 (2007). També, els articles de Garcia, Merino i Casal “Transiciones de la escuela al trabajo tras la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria” (a Sociología del Trabajo nueva época nº56, 2006); i “Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes” (a la revista Papers nº96, 2011).

1.1. El caràcter històric de les transicions

Les transicions estan emmarcades en contextos històrics que les condicionen en els seus límits i potencials, temps, facilitats, i obstacles. El procés d'esdevenir jove (i ser reconegut com a tal) és un procés històric i -per tant- canviant. I, alhora, aquest context històric permet distingir, en cada un d'aquests processos socials i biogràfics els períodes, les promocions, i les edats:

Esquema: edats, promocions, i període.



Font: Casal, García, Merino i Miguel Quesada (2006).

Aquest model teòric, per tant, pretén triangular l'estructura, l'agència, i la història, de forma similar a la triangulació entre biografia, estructura social, i història que proposava Wright Mills en la seva la imaginació sociològica (1969). Aquest èmfasi en la història (períodes, promocions, i edats) fa que aquesta perspectiva teòrica privilegi metodològicament l'anàlisi longitudinal, en detriment dels anàlisis estàtics. Ho veurem més detingudament a l'apartat metodològic.

Una de les característiques de les transicions, en tant que històriques, és el seu caràcter canviant en el temps. Amb l'objectiu de mostrar la importància dels canvis històrics en les transicions, a continuació exposem alguns dels canvis més rellevants de les transicions en els últims temps:

Canvis en les transicions escola – escola (TEE)

Els canvis en la composició institucional del camp escolar i en les famílies han fet evolucionar les TEE. Pel que fa als canvis a l'escola, podem dir que aquesta ha oscil·lat entre els principis de comprensivitat i de segregació, a partir de successives i freqüents reformes legislatives: la LGE (1970), LOGSE (1990), i la LOE (2006). Alhora, pel que fa als canvis familiars, cal esmentar els canvis en la composició (augment de la diversitat i models) i l'augment de les demandes i expectatives envers l'escola. Aquests canvis, escolars i familiars, han fet augmentar tant la diversitat com la durada de les TEE. Aquest

augment de la diversitat no ha implicat necessàriament un augment de la igualtat en les trajectòries escolars, ni tampoc la pèrdua de pes de variables estructurals clàssiques. De fet, aquestes trajectòries continuen estant condicionades segons l'origen de classe, de gènere, i, cada vegada de forma més accentuada) d'ètnia.

Canvis en les transicions escola – treball (TET), i en les transicions treball-treball (TTT)

Les TET s'han fet també més complexes. Aquesta complexitat és fruit d'almenys tres elements: en primer lloc, per l'augment de la diversitat de les TEE (exposat anteriorment); en segon lloc, la relació entre el camp escolar i laboral (un model de TET que s'allunya dels pressupòsits adequacionistes entre els camps escolar i el laboral; i que desenvoluparem a l'apartat 2.1.2); i, en tercer lloc, els canvis estructurals en l'economia (l'adveniment de les economies postindustrials globalitzades) i les successions de períodes (períodes de bonança i d'expansió, i d'altres de crisi i recessió).

En relació a aquest tercer element, l'economia ha viscut canvis estructurals a l'últim quart del segle XX. Les economies contemporànies han esdevingut economies de serveis post-industrials (veure, p.ex., Bell, 1976), on les TIC ocupen una posició central (veure, p.ex., la trilogia de Castells: 1996, 1997, i 1998). En el cas particular de l'economia catalana i espanyola, a aquests canvis genèrics propis de totes les economies globalitzades, cal sumar-li elements característics, com el pes dels sectors de la construcció i del turisme. Tots aquests elements han generat canvis en l'estructura laboral espanyola (veure, p.ex., Poveda i Santos Ortega, 1998 i 2001): segmentació laboral, flexibilitat contractual, abundància de feines poc qualificades.

I, pel que fa a les successions de períodes, podem exposar el contrast entre la bonança econòmica a Espanya fins l'any 2008 -aprox.- i la crisi econòmica posterior, així com les diverses modalitats de TET i TTT característiques de cada un d'aquells períodes.

Durant la bonança econòmica, l'expansió del mercat laboral permeté una incorporació laboral dels i les joves relativament fàcil. Aquesta incorporació també es donà en el jovent menys format, tot i que sobretot en determinats sectors (l'hoteleria, el turisme, o la construcció), i en feines poc qualificades i amb força flexibilitat contractual (que podien esdevenir precarietat i vulnerabilitat en determinats casos). Tal és així que *L'Enquesta dels joves a Catalunya 2002* destacava el model de treball en quantitat, vulnerable, i segmentat.⁶

6- Per Casal, García, Merino, i Quesada (2003: 111-112): “la lectura de làtur juvenil llarg i traumàtic (molts joves a les cues de làtur) ha donat pas a una lectura accelerada del mercat de treball (feina a dojo però variable). Un segon imaginari social fora de joc és el de la feina llarga, consistent i assegurada (feina estable i segura): la lectura del treball assalariat amb contracte fix ha donat pas a una lectura fragmentada i discontinua del mercat de treball. El treball és abundant en quantitat (sobretot en raó del període d'expansió econòmica), però molt vulnerable (en risc de perdre-la o canviar-la). En resum, la percepció mateixa de l'estabilitat canvia: l'estabilitat es mesura més per la permanència en situacions de feina que no pas pel manteniment en una feina determinada”, i continuen en relació al treball segmentat: “contra la visió ingènua que prefigura un mercat de treball plenament obert, el treball es presenta als joves segmentat: hi

La crisi econòmica posterior ha implicat una contracció laboral, que ha significat tant l'expulsió de part del jovent ja inserit, com l'augment de les dificultats d'inserir-se per als que no ho estaven (fent augmentar l'atur juvenil i, de retruc, provocant un efecte refugi en el sistema escolar).

Pel que fa a les TFF, podem observar també canvis, tant relatius als models o l'estructura familiars, com a les característiques de l'emancipació neolocal. Els canvis en els models familiars apunten a una major diversificació de models, i a uns relatius qüestionaments tant de l'autoritat patriarcal, com dels rols de gènere. Pel que fa a l'accés a un domicili neolocal, al llarg de la dècada dels 2000 aquest accés fou força complicat: tant per les dificultats per a accedir a feines qualificades i estables -com hem comentat anteriorment-, com, sobretot, per l'augment dels preus dels immobles (a causa de les característiques del mercat i de la bombolla immobiliària espanyola). La situació durant la crisi té un caràcter ambivalent en relació a l'emancipació neolocal: si bé s'han reduït els preus dels pisos immobles, també han augmentat les dificultats per aconseguir unes remuneracions salarials suficients per a afrontar aquelles despeses.

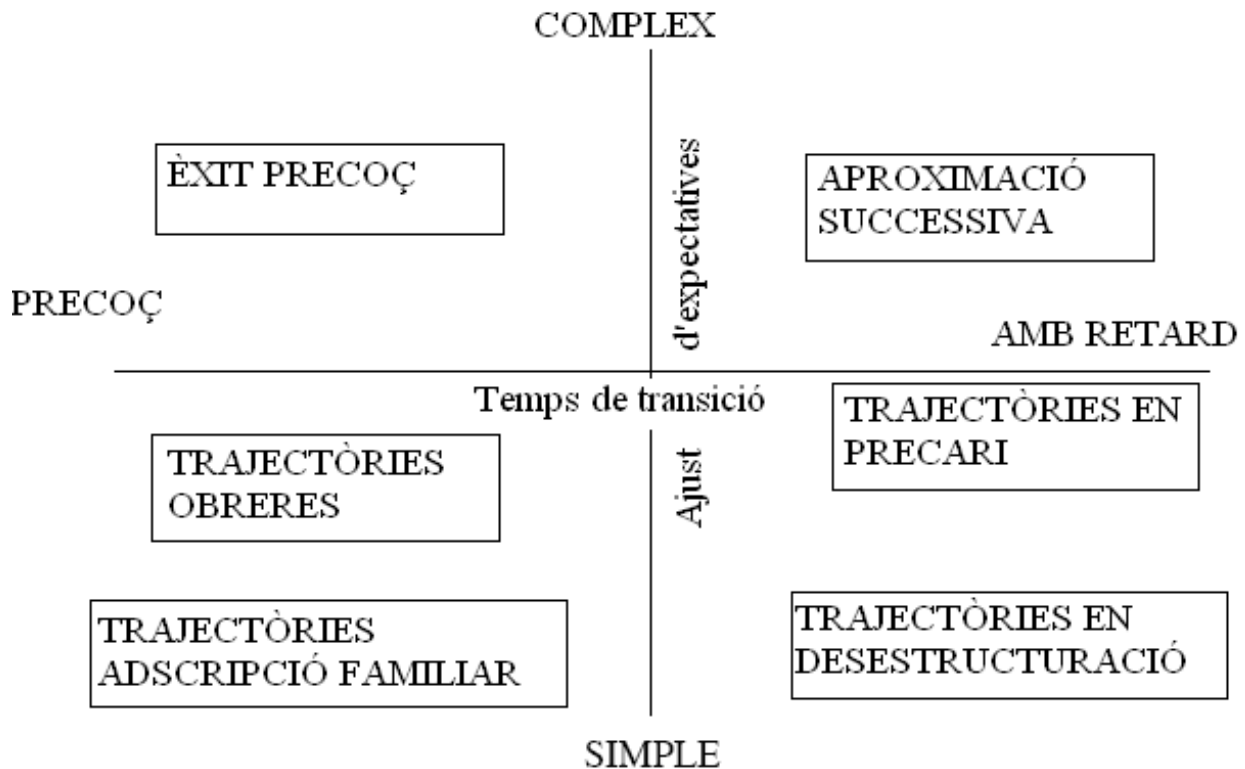
Podem exposar una síntesi de les diverses trajectòries (TEE, TET, TTT, TF): és a dir, una espècia de tipologies de transicions globals (Casal, Garcia, Merino, i Miguel Quesada, 2006). Aquestes tipologies mostren un augment de la diversitat i de la no linealitat.⁷

És per això que podem plantejar sis tipologies de transicions globals (Casal, Garcia, Merino, i Miguel Quesada, 2006), construïdes tenint en compte la diversitat de les insercions (complexes, amb esforç personal i poden portar a l'èxit laboral; i simples, de baixa titulació i ocupacions no qualificades) i la velocitat de l'emancipació. Es distingeixen 6 trajectòries: d'èxit precoç, trajectòries obreres, trajectòries d'adscripció familiar, d'aproximació successiva, de precarietat, i erràtiques o de bloqueig:

ha treballs molt relacionats amb els estudis i feines que estan o per sobre o per sota de les expectatives creades; hi ha treballs de futur amb èxit o propis d'una carrera i treballs que tenen un sostre a curt termini; hi ha treballs de remuneració elevada i altres de remuneració baixa. La segmentació del mercat de treball no és independent dels estudis, de les titulacions, dels itineraris formatius, de les ajudes familiars, de l'estratificació ocupacional de les famílies ni del seu capital cultural”.

7- De totes formes, volem evitar la caricatura: ni abans les transicions eren només lineals i previsibles, ni actualment les transicions són no lineals i imprevisibles. Furlong, Carmel, i Biggart (2006) mostren continua havent-hi certa linealitat, i que la major complexitat dels itineraris no és només fruit de les eleccions personals, sinó que continuen existint importants desavantatges estructurals en aquestes eleccions no tant lineal. Així, la exageració en la des-linealització pot contribuir a ocultar tant la persistència de la linealitat com de les condicions estructurals que es troben darrere de les transicions.

Esquema: modalitats de transició a la vida adulta.



Font: Casal, Garcia, Merino i Miguel Quesada (2006)

- (1) Trajectòries d'èxit precoç: itinerari ràpid i directe cap a professions d'èxit i de futur, amb titulacions màximes, i forma precoç d'emancipació.
- (2) Trajectòries obreres: inserció ràpida amb formació escolar curta (amb poques qualificacions professionals), però amb un sostre molt definit; emancipació familiar precoç –mobilitat geogràfica, nupcialitat precoç-.
- (3) Trajectòries d'adscripció familiar: casos aïllats; transició lligada a la família i d'adscripció: “supone todo lo contrario de la elección y solo se da en determinados ámbitos de minorías étnicas segregadas y, según como, en sitios de cultura rural dispersa; asimismo pueden darse algunos casos de adscripción en zonas urbanas en relación a algunas empresas familiares como el comercio al detalle” (op.cit.2006: 39).
- (4) Trajectòries d'aproximació successiva: inserció amb èxit, amb itineraris prolongats, amb demores o endarreriments, per raons econòmiques o d'estratègia.
- (5) Trajectòries de precarietat: poca formació i qualificació professional; el mercat laboral precari inclou també joves amb titulacions altes però que han tingut que assumir ajustos a la baixa; la precarietat es defineix pel contracte i la vulnerabilitat laboral (atur i no acumulació professional).
- (6) Trajectòries erràtiques o de bloqueig: joves sense formació i treball, amb ingressos d'economia no legal, atur crònic.

Ara bé, l'augment de la diversitat no s'ha de llegir com un menor condicionament dels factors estructurals clàssics (és a dir, l'augment de la diversitat no equival a un augment de la llibertat, la igualtat, i les oportunitats per als i les joves). Aquesta diversitat de models de 'TET' corre en paral·lel i és compatible amb un repartiment desigual de les oportunitats, i on les variables estructurals continuen condicionant les trajectòries formatives.⁸

1.2. La joventut com a procés

Les transicions estan protagonitzades pels i les joves individuals. Però entenem la “joventut” com un procés social, que pretén allunyar-se tant de definicions merament administratives (grups d'edats), com d'aquelles que equiparen joventut a grup social.

La joventut no equival a un període d'edat fix i tancat, tal com fan les definicions administratives. En primer lloc, perquè aquestes edats són canviant, i amb una tendència al retard i a l'allargament.⁹

I, en segon lloc, perquè aquesta definició obvia el caràcter processual de la joventut, i indueix a entendre a “els joves” com a un grup social homogeni.

Per a Martín Criado (1998) el concepte de joventut ha esdevingut central en els relats sobre la pròpia societat. I, per això, s'ha institucionalitzat acadèmicament com a subgènere de recerca i producció científica. Al fer-ho, el concepte ha perdut el caràcter processual, i l'heterogeneïtat. I, per contra, ha estat reïficat, cossificat, i homogeneïtzat: una franja d'edat a la qual se li atribueixen unes característiques comunes.¹⁰

Per Martín Criado (1998, 2010) el mecanisme per a projectar les característiques comunes i homogènies és el substancialisme. A nivell metodològic és metonímic, i confon la part pel tot (p.ex., confondre sovint la classe mitjana universitària com a representant de “la joventut”); i, a nivell, tècnic, sovint passa

8- Així, des d'aquesta tesi ens allunyem de les teories que postulen una reversibilitat en les TEE i TET: entrades i sortides, anades i tornades, entre camps escolar i laboral-econòmic. P.ex., les teories del “yo-yo” (Machado, 1996). Alguns estudis, com els basats en l'Etefil 2005 (Garcia, Casal, Merino, i Sánchez, 2013) indiquen els límits i l'abast de la recuperació acadèmica, el retorn al sistema educatiu, i la reversibilitat dels itineraris.

9- A tall d'exemple, podem observar les enquestes de joves a Catalunya. En la versió del 2002, la mostra de joves fou adoptada entre el 15 i els 29 anys, i la del 2007, d'entre 15 i 34 (veure *Enquesta als joves de Catalunya 2002*, de Casal, Garcia, Merino, i Miguel Quesada; i *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007*, de Serracant, coord.).

10- Aquests procés de construcció del concepte de joventut com a grup social ha estat un llarg procés històric. Martín Criado (1998) fa una genealogia d'aquest procés, que resumim sintèticament a continuació. L'autor situa els orígens del concepte en Rousseau (*Emili, o De l'educació*, de 1762), que va plantejar una transició de la infància innocent a l'adolescència turbulent, i finalment a la plenitud adulta. Per Martín Criado els canvis estructurals del segle XIX (augment general de l'escolarització; canvis familiars en la classe mitja i burgesa; etc.) van consolidar el concepte de joventut. Aquest concepte adquirirà la sanció científica a través de la psicologia com a disciplina de la normalització, que legitimarà científicament la vigilància contra la desviació normativa (Foucault, 1978).

per una anàlisi estadística distributiva que atribueix al conjunt del grup el que correspon només a una fracció –encara que majoritària-. Diu Martín Criado (1998: 88): “Como conclusión del desarrollo teórico anterior, podemos decir que hablar de «juventud» es un despropósito teórico. La «juventud» es un grupo nominal, sobre el papel: bajo el nombre se recubren situaciones que sólo tienen en común eso: el nombre. Plantear investigaciones que tengan por objeto –por sujeto de sus frases- «la juventud» implica ignorar la dominación de clase: «olvidar» la existencia de clases sociales y la problemática de la reproducción social de las diferencias”. Tal com diu Bourdieu: “La «juventud» no es más que una palabra” (Bourdieu, 2002).

En contraposició a aquesta perspectiva, des d'aquesta tesi entenem que la joventut no és pas un grup social, i molt menys un grup social homogeni. Entenem joventut com a procés social i històric, que es dona a través de diverses transicions (la finalització de les quals implica esdevenir un subjecte adult, i ser reconegut com a tal), i que és viscut en determinades condicions vitals (o configuracions). La joventut és un procés: “El término transición identifica no tanto un grupo social, no tanto un grupo de edades, no tanto un colectivo sociocultural, no tanto un estoc demográfico, sino *un proceso social, socialmente establecido, según el cual los adolescentes devienen adultos o adquieren carta de adultos*” (Casal, Masjuan, i Planas, 1991:14; cursiva original). Els i les joves concrets són els subjectes (la “base demogràfica”) d'aquelles transicions, prèviament esmentades (TEE, TET, TTT, TEF). En aquells trànsits, els i les joves esdevindran adults i seran reconeguts com a tals.

Per a entendre aquestes transicions utilitzem les configuracions, com a l'eina teòrica que ens ha de permetre entendre la intersecció entre individu, agència, i estructura. Les configuracions (Elias, 1988 [1939] i 1984; Martín Criado, 2010) permeten la recerca empírica entre les variables estructurals (combinades) i la biografia individual. Aquestes configuracions es donen en els espais intermedis i dinàmiques grupals, p.ex., la família, els grups d'iguals, o el grup classe. En aquests espais intermedis es produeixen jocs estratègics entre els diferents individus. Els resultats agregats en aquests espais són fruit de l'agència del conjunt dels individus, però el seu caràcter estratègic (és a dir, que les accions, creences, i desitjos d'uns estiguin condicionats per les dels altres) permet que siguin quelcom més que la mera suma d'opcions individuals.

Per Martín Criado (1998, 2010) les configuracions permeten anar més enllà de les “grans teories” que proposen un nivell d'anàlisi massa genèrica, i que ell anomena de “vol d'ocell”. La generalitat d'aquestes grans teories fa que sovint siguin incapaces d'explicar allò que es desvia de la norma (social o estadística). I, per tant, que només siguin útils per a explicar la majoria de casos.¹¹

11 - En la mateixa línia, i referint-se a les grans teories de reproducció, diu Lahire: (1995: 14) “Pero, a fin de cuentas, son las mismas nociones de ‘capital cultural’ y de ‘transmisión’ o de ‘herencia’ las que –metáforas útiles cuando se comentan tablas cruzadas de variables- pierden su pertinencia desde el momento en que, cambiando de escala de observación, se aborda la descripción y el análisis de las modalidades de la socialización familiar o escolar, en el cuadro

1.3. L'agència i l'estructura en les transicions

En les transicions es donen tant elements d'agència com condicionants socio-estructurals, que podem desagregar a partir de la relació entre estructura i acció, una combinació entre variables estructurals, i una teoria de l'acció i de l'individu.

En primer lloc, sobre la relació entre estructura i acció, partim de que els individus mobilitzen de forma creativa els diferents capitals de que disposen -segons la seva posició estructural- (veure, p.ex., Bonal, 2003; o Alegre, 2004). Ens plantejem trobar un espai intermedi entre estructura i acció per a explicar les biografies i itineraris individuals. En contra de les teories més mecàniques o deterministes, els individus ni són éssers programats completament en les seves primeres socialitzacions, ni són meres corretges de transició de les estructures socials. Però alhora, en contrapartida, tampoc són agents amb una capacitat performativa il·limitada, ni actors camaleònics en perpetu canvi (veure, p.ex., Martín Criado, 2010).

La relació entre estructura i acció, però, no és quelcom a determinar teòricament a priori, sinó que només serà determinable empíricament, a partir de l'observació dels elements concrets, en les biografies i institucions (d'una banda, persistència i reproducció; d'altra banda, canvi i transformació).

En segon lloc, les variables estructurals operem de forma combinada, en diversos sentits (sumatoris o neutralitzadors), amb diferents intensitats, i de forma no mecànica (és a dir, que les mateixes combinacions poden dur-nos a resultats dispars -si bé els diferents resultats presenten probabilitats diferents-). Aprofundirem en les combinacions estructurals al capítol 3.

En tercer lloc, la capacitat d'acció dels individus (i la seva capacitat de mobilitzar creativament els capitals de que disposen) es fonamenta teòricament en una determinada noció de l'individu. Aquesta noció de l'individu la desenvoluparem a l'apartat 1.5.

1.4. Els itineraris i les trajectòries com l'expressió biogràfica de les transicions

Per a analitzar les TEE cal distingir entre, d'una banda, les vies i, d'altra banda, els itineraris i les trajectòries. Les vies són les possibilitats limitades que ofereix un sistema educatiu per a seguir un currículum diferenciat en un camí oficial-institucional. Responen, per tant, a una visió institucional o

de una sociología de los procesos de constitución de las disposiciones sociales, de construcción de los esquemas mentales y comportamentales”.

sistèmica. Existeixen unes poques vies, que estan determinades institucionalment (a nivell de currículum, de formes d'accés, etc.) i, a més a més, són diàfanes (explícites en l'accés, continguts, i acreditació). En contraposició a aquestes, hi ha la visió sociològico-biogràfica: allò que els i les joves construeixen, a partir de les seves decisions i experiències, sobre aquestes vies (Raffe, 1998, i 2003). Els camins dibuixats pel jovent són múltiples, i variats; de fet, podem parlar de tants itineraris com individus, donada la diversitat de les biografies individuals. A partir d'aquesta diversitat, però, podem fer agrupacions d'itineraris en unes poques trajectòries (que poden funcionar com a tipus ideals weberians).

12

El procés d'agrupació d'itineraris en tipologies -o trajectòries- implica el reconeixement de certs elements claus que articulen la majoria de recorreguts. Per Casal, Masjuan, i Planas (1991: 206) aquests elements poden ésser: les vies transcorregudes; els anys d'escolarització; els cursos de repetició; la titulació final aconseguida; els reingressos escolars; les vies formatives; i també d'altres més específics (com, p.ex., l'associacionisme com a indicador de l'auto –aprenentatge; els consums culturals; les estades a l'estranger; etc.).

1.5. Una teoria de l'acció i de l'individu

El model teòric de construcció biogràfica dels itineraris (amb espai per l'agència i l'estructura) duu implícita tant l'agència com els condicionaments estructurals. A continuació, exposarem un model propi de l'acció i de l'individu, a partir de: (a) la relació entre individu i societat; (b) la concepció de l'individu i la seva intencionalitat; (c) la seva racionalitat i raonabilitat; i (d) les estratègies individuals i les configuracions.

Relació individu – societat

L'individualisme metodològic (IM) parteix de la microfonamentació individual, però també l'articulació d'aquesta amb el conjunt social (de tal forma que la societat esdevingui “alguna cosa més” que una mera agregació d'individus).

12- Els processos de síntesi impliquen una reducció de la informació i, en certa mesura, una simplificació de la realitat. En aquest sentit, diu Bendix, referint-se a Weber (1979 [1960]: 25) diu: “toda generalización representaba un triunfo precario sobre la infinita complejidad de los hechos”. Es tracta, però, d'una síntesi necessària; intentar retenir tota la informació sense ésser reduïda (en aquest cas, mantenir els itineraris sense agrupar-los en trajectòries) generaria una quantitat inútil d'informació excessiva. En aquest sentit, Bourdieu o Baudrillard critiquen l'absència de síntesi, i l'associen irònicament al conte de Borges “El rigor de la ciencia” (Borges, 1960); en aquest mapa, es presentava un mapa de proporció 1:1. És a dir, un mapa tant exacte i perfecte com inútil.

L'IM parteix de la intencionalitat individual¹³; aquesta intencionalitat individual requereix la microfonamentació explicativa: és a dir, que l'individu és la cusa última rellevant per a l'explicació social.¹⁴ La microfonamentació individual, però, no exclou l'existència d'agregats socials. Aquesta exclusió serà difícilment acceptable. Afirmar Fernández Enguita (1998: 46): “lo que puede aceptarse como una forma de negar que existen unos intereses sociales al margen de los intereses de quienes lo forman, es sencillamente inaceptable si lo que se pretende es que la sociedad sólo es la suma de los individuos, el interés social la suma de los intereses individuales”. Així, l'IM no equival a l'atomisme (Boudon, 1985), ni a la negació de la col·lectivitat. Com diu Lizón (2007: 205): “no es fácil negar la existencia de conceptos irreductiblemente sociales, tales como “juego”, “orquesta”, u otros similares que presuponen sistemas de reglas y no pueden definirse como simples agregados complejos de disposiciones o comportamientos de individuos intencionales (Tuomela, 1995, *The importance of us*)”.

L'IM no nega conceptes col·lectius, sinó que els explica en últim terme com a resultat d'agents intencionals.

Per tant, no es pot acusar l'IM d'obviar els agregats macrosocials col·lectius. Diu Noguera (2003: 105): “El IM ha sido acusado por casi todos los holistas desde Durkheim de ignorar de que en la realidad social hay propiedades «macrosociales» que no son reducibles a las propiedades individuales, o, dicho de otro modo, que la sociedad es «algo más» que la suma de los individuos que la integran. Sin embargo, lo que realmente quiere significar tal afirmación, es, en cierto sentido que hemos de explicitar, perfectamente compatible con el IM; es más, el IM hace esa tesis más inteligible que cualquier holismo, pues, en efecto, *en la interacción social se producen resultados generados por la concatenación o agregación de acciones individuales, resultados que esas mismas acciones por separado no producirían*; pero ello no implica en absoluto un holismo antirreduccionista a la *Durkheim*, pues son las acciones individuales las que a la postre producen un efecto agregado que es, por tanto, explicable en términos de los *microfundamentos* que lo han producido (Elster, 1982; Levine, Sober & Wright, 1986-87; Boudon, 1997, 1998a; Coleman, 1990)”.

L'acusació de que l'IM obvia els agregats col·lectius és infundada; podem citar força autors que tenen la capacitat d'explicar les accions col·lectives des de l'IM (Noguera, 2003): Olson, Hirschman, Coleman, Hardin, Axelrod, Taylor, o Searle. La nostra aposta per l'IM, doncs, es basa en la intencionalitat i la microfonamentació individual, però que no exclou pensar els agregats socials (entesos, però, com una

13 - Diu (Lizón, 2007: 183): “[el IM] se ha fundamentado sobre una tesis relativamente sencilla, la idea de que toda acción es analíticamente intencional y las intenciones son estados mentales individuales. Partiendo de esta singularidad ontológica de la mente humana, los fenómenos sociales deben explicarse en términos de individuos y sus estados mentales (creencias, deseos o preferencias), los genuinos responsables de la acción intencional”. I continua: “Cualquiera que –como Weber (1922/1977: 5)- haya sostenido o sostenga que el objeto de las ciencias sociales es la acción humana, está comprometido con alguna modalidad del IM” (Lizón, 2007: 186).

14 - Diu Noguera (2003: 126): “lo que el IM afirma no es que los individuos y sus propiedades sean a su vez ‘irreductibles’ –lo cual sería científicamente arriesgado de afirmar-, sino que son la ‘*causa última*’ que resulta relevante para las ciencias sociales”.

suma d'estats individuals, però no pas com un ens supraindividual).

Concepció de l'individu i la seva racionalitat

A continuació exposarem quin és el model d'individu del qual partim, i quina és la seva racionalitat.

L'adopció de l'IM no ha d'implicar l'adopció de determinats postulats,¹⁵ entre els quals la concepció economicista de l'individu (l'*homo economicus*). Per Fernández Enguita (1998) totes les accions de l'*homo economicus* s'encaminen a augmentar el plaer i reduir el dolor; una teoria simple originada en el si de la filosofia utilitarista de Bentham -a inicis del segle XVIII-. Aquesta teoria ha estat criticada, pel seu caràcter poc empíric, i pel reduccionisme motivacional (veure, p.ex., la crítica clàssica de Thorstein Veblen, 1919; Galbraith, 1989)¹⁶. Per Fernández Enguita es tracta d'una idea eficaç, atractiva, i simple, però que té problemes per a descriure els casos de les accions no segueixin l'auto-interès (p.ex., l'altruisme, accions, sense utilitat, les normes socials).¹⁷ Aquests casos empírics fan trontollar la capacitat explicativa de l'*homo economicus*. És tanta aquest qüestionament, que alguns autors els qualifiquen de pseudo-científics (Bunge, 2010).¹⁸

És per això que, partint de l'IM, plantegem un model de l'individu diferent de l'*homo economicus*, que es caracteritza per presentar uns desitjos múltiples, creats a través de múltiples elements (l'auto-interès racional, però també de les normes socials); i en que les seves decisions hi intervenen, a més a més d'un auto-interès racional egoista, elements normatius i socials, sobre una base d'informació no perfecta.

Partim d'un model d'individu que no és una entitat unitària, coherent, completa i acabada, sinó

15 - En aquest sentit, diu Noguera (2003: 105): “Hay algunos ejes conceptuales estrechamente relacionados con la dicotomía individualismo-holismo: es el caso del eje psicologismo-sociologismo (...), el eje micro-macro (...) o, sobre todo, la disputa acción vs. estructura; ninguno de ellos coincide necesariamente con la dicotomía holismo-individualismo (...) (por poner un ejemplo, el joven Lukács o Gramsci se situaron del lado de la acción, pero no adoptaron una perspectiva individualista)”.

16 - Per Thorstein Veblen “El hombre económico cuidadosamente calculador, dedicado a la obtención del máximo placer, descrito por la economía política clásica, no pasa de ser una creación artificial; en realidad, la motivación humana es mucho más diversa. La teoría económica es un ejercicio de «adecuación ceremonial», intemporal, de tendencia estática y universal y continuamente válida, como la religión; pero en cambio la vida económica, como se advierte con frecuencia, es evolutiva” (Galbraith, 1989: 188).

17 - Per Fernández Enguita (1998), si, davant d'aquests casos la definició de l'*homo economicus* es fa més complexa (p.ex., integrar el dolor/plaer dels altres com a propi), pot acabar esdevenint un raonament merament tautològic amb valor nul: tota acció humana resultarà útil per a qui la fa, ja que li proporciona qualsevol tipus de plaer (físic o moral, altruista o egoista, etc).

18 - Per Bunge (2010: 123-124): “El enfoque neoclásico de los hechos económicos intenta reducirlos al resultado de la conducta individuos libres y egoístas, trabados en una desenfrenada batalla económica. (...) no estudia sistemas económicos reales, tales como empresas capaces de coludir y cooperar, y que están bajo la vifilancia de los sindicatos y el Gobierno. (...) finge que el ser humano típico es el infame «hombre económico racional», dedicado a maximizar sus beneficios a corto plazo sin que la importen las reacciones que semejante conducta antisocial pueda suscitar u, en consecuencia, sin detenerse a dudar de la viabilidad a largo plazo de su empresa. La viabilidad de la sociedad y el entorno natural en los que el «hombre económico racional» está inserto ni siquiera se mencionan”.

múltiple, incoherent, amb carències i imperfeccions, i en continu procés evolutiu. Aquests individus presenten moltes diferències entre ells en els diferents àmbits (interessos, expectatives, creences, imaginari), degut tant a la socialització diferencials com a l'estructura de caràcter pròpia de cada individu. La presa de decisions d'aquest individu és raonable, i s'allunya dels postulats més estrictes de la teoria de l'elecció racional (TER).¹⁹ A continuació, ho desenvolupem.

Entenem que la presa de decisions, a diferència de la TER, inclou els elements següents: (a) unes motivacions que no es circumscriuen exclusivament a l'auto-interès econòmic, i que generen simultàniament accions racionals i normatives; (b) la incertesa i absència d'informació fa que la presa de decisions no pugui ser només racional (sinó també normativo-social); (c) no existeix una sola linealitat o causalitat entre desitjos, creences, i oportunitats, sinó una relació d'afectació mútua; i, alhora, es donen inconsistències tant en creences com en desitjos.

(a) La presa de decisions de l'individu no s'adequa només a l'auto-interès econòmic, sinó també a l'observació de normes socials. Per Lizón (2007: 231): “Aceptar las normas como mecanismo motivador no significa rechazar la importancia de la elección racional. Una postura ecléctica sería considerar que unas acciones son racionales y otras normativas. Otra forma más genérica y adecuada de formular esto sería considerar que las acciones están típicamente infulidas tanto por la racionalidad como por las normas. A veces, el resultado es un resultado entre lo que prescribe la norma y lo que dicta la racionalidad (...) En otras ocasiones, la racionalidad actúa como una restricción sobre las normas sociales. [Es así como] mucha gente vota por un sentido de deber cívico, excepto si el costo de votar se vuelve muy alto. Y al contrario, las normas sociales pueden actuar como una restricción de la

19 - L'IM no implica necessàriament la TER. Noguera (2003) posa especial èmfasi en que l'IM no implica necessàriament ni el racionalisme ni l'elecció racional, i que és perfectament compatible amb l'orientació normativa de l'acció; i cita com a autors que ho fan compatible: Weber o, més contemporanis, Searle i Elster. Ara bé, continua Noguera, per tal de ser compatible amb l'IM, l'acció normativa ha de tenir un cert grau de consciència. L'IM no “implica automàticament el supuesto psicológico motivacional de que los individuos sólo actúan de forma egoísta. Pero esto es también inadecuado: incluso aunque supongamos individuos maximizadores, éstos pueden maximizar preferencias altruistas exactamente igual que egoístas; el IM es de hecho compatible con cualquier supuesto motivacional, no prejuzga necesariamente los contenidos concretos de las preferencias de los individuos o de sus acciones”. Esta confusión viene de la identificación errónea del IM con las teorías de la elección racional (TER). Las TER podrían aplicarse de igual modo a sujetos supraindividuales, si se asumiera que existen (como hacen algunos modelos de teoría de juegos que se aplican a la interacción entre clases sociales, partidos políticos o estados); y viceversa, el IM no implica necesariamente las TER (como en Searle, Elster, o Weber)”

racionalidad. Una competitividad férrea en los negocios es compatible con una adherencia estricta a normas de honradez”.

Com hem comentat anteriorment, s'observen moltes conductes econòmicament inexplicables des de la lògica de la TER: p.ex., l'escassa predisposició a contractar assegurances; o les sol·licituds poc justificades de préstecs a alts tipus d'interès (o lògiques consumistes); o conductes altament fonamentades en un gust social (la lògica social i expressiva en les preferències en el consum); o d'altres conductes altament morals i altruistes (caritat, donacions, regals, etc.). Fins i tot, podem al·ludir a l'alta càrrega normativa necessària que requereix la conducta “econòmicament racional”. Aquests fenòmens socio-morals (honestedat, confiança) eviten la generalització de determinades conductes (fraud, l'ús de la força), que podrien ser econòmicament racionals a curt termini -tot i que a la llarga augmentessin fortament els costos de transacció-.

(b) L'absència o inadequació (almenys parcial) d'informació dificulta la presa de decisions en la TER. La TER té problemes al confrontar-se a la incertesa (quan l'actor no pot preveure els resultats de l'acció, ni tampoc assignar-los probabilitats), o al risc (quan pot assignar-los probabilitats). En aquests contextos d'incertesa no és possible actuar en base a un càlcul racional, però pot ésser necessari l'actuació (i evitar la inacció, com en l'ase de Buridan). Davant la impossibilitat d'escollir racionalment entre alternatives i, alhora, la necessitat d'actuar, poden utilitzar-se de forma satisfactòria l'ús de regles, normes, o convencions socials.

(c) Entre desitjos, creences, i oportunitats existeix una relació d'afectació mútua; veure, p.ex., Elster 1988 [1983]. Com resumeix Ángeles Lizón (2007: 210): “Pero, no sólo se ha de admitir que los deseos, creencias y oportunidades «causan» la acción. Se ha de considerar también la posibilidad de que estos distintos elementos se entrecrucen y modifiquen entre ellos”; i continua: “Así, los deseos pueden influir sobre las oportunidades y, a su vez, las oportunidades sobre los deseos”.

Alguns dels casos més habituals de condicionament recíproc poden ésser: les preferències adaptatives, on la influència dels desitjos sobre les expectatives poden dur als individus a desitjar només allò que poden aconseguir (la faula d'Esop sobre la guineu i el raïm); les preferències contra-adaptatives, on l'individu desitja justament allò que no pot aconseguir; o el pensament desideratiu.

També poden existir inconsistències entre les pròpies creences i, també, entre els propis desitjos. En aquest sentit, diu Lizón (2007: 212): “Así pueden darse creencias inconsistentes (como ser profusamente ateo, pero creer que –por si acaso- siempre resulta más confortante enterrar a los propios por la Iglesia), o deseos inconsistentes (como querer vivir una larga vida y mientras tanto complacerse con toda clase de excesos a expensas del propio cuerpo)”.

Concloent, amb aquests matisos, l'IM s'allunya de la TER més estricta, però això no implica que es defensi la irracionalitat. Simplement, la racionalitat (o “raonabilitat”, en termes de Bourdieu²⁰) des de la qual entenem l'IM esdevé social i normativa (no només guiada per l'auto-interès), i conformada pel gust social i normatiu. Alhora, aquesta racionalitat presenta una informació imperfecta que, davant la necessitat d'actuar en entorns de risc o d'incertesa, sovint demana actuacions en base a convencions. Aquesta racionalitat pot presentar inconsistències tant en els propis desitjos com en les pròpies creences. I, alhora, on la causalitat entre creences, desitjos, i oportunitats sovint és mútua i recíproca.

La racionalitat de l'IM, les estratègies, i les configuracions

Alhora, aquestes eleccions individuals es donen en un context grupal, fet que els hi confereix un factor estratègic. En les decisions concretes de presa de decisions, les eleccions entre diverses opcions d'acció es fan de forma estratègia: és a dir, a partir de la previsió de les probabilitats d'acció dels altres individus.²¹

L'anàlisi d'aquestes estratègies es pot fer a partir del concepte de situació de joc de Norbert Elias (1988, 1994). Aquesta metàfora del joc recrea una situació d'acció, estratègia, i normes entre diversos agents (on les decisions d'uns afecten a les dels altres). A partir del concepte weberian de constel·lacions històriques, Elias proposà un model d'acció anomenat configuració o entramat, en el que les accions de cada un dels jugadors només s'entenen relacionant-les amb les dels altres; i on, alhora, el conjunt de relacions (global, incontrolable, “sistèmic”) està format per les accions dels jugadors.

El conjunt de decisions i accions dels individus han de ser analitzats a partir de les relacions entre l'individu i el grup: les accions dels individus, les accions de la resta d'actors, i les creences de cada un d'ells sobre les possibles accions dels altres. A l'anàlisi de dades provarem d'expressar aquestes configuracions i estratègies a diversos nivells: en el si de les famílies (p.ex., Les expectatives parterno-filials en relació als itineraris escolars); en el si del grup d'iguals (p.ex., l'orientació acadèmica, la pressió del grup); o en el si de les relacions inter-ètniques (p.ex., dinàmiques d'etiquetatge).

20 - Bourdieu distingeix entre racionalitat i raonabilitat (Brunet i Morell, 1998). Racionalitat implica una percepció de la situació objectiva. Raonabilitat implica apreciacions de la realitat segons interessos i esquemes mentals no universals, sinó que depenen de la posició social del subjecte. Raonabilitat és l'adequació pràctica d'una situació concreta que l'individu incorpora durant la sociabilització, una adequació no “racional” (maximització la relació entre costos/beneficis) sinó “comportar-se com cal, com convé” –segons la norma social- (Martín i Izquierda, 1992).

21 - Segons Miguel Quesada (2002: 20-21): “en el mismo proceso de constituirse como agente- el sujeto ha «incorporado» la imagen social de otros – generalizados y también que, en el planteamiento de la situación concreta, tiene un actitud intencional estratégica, es decir que actúa teniendo en cuenta a otras personas (i.e., «socialmente» en un sentido weberiano)”.

2. El camp escolar

Les TEE i TET es donen en uns espais socials (o subsistemes, o camps): l'escolar i el laboral. En aquest apartat ens centrarem, sobretot, en els elements següents: Quin és el model social del qual partim: quins són els seus subsistemes (centrant-nos en el camp escolar), i quina relació s'estableix entre aquells (sobretot, la relació entre el camp escolar i el laboral). Quines són les característiques essencials del camp escolar: principis, agents, institucionalització històrica específica en el cas espanyol, i les vies que se'n han derivat; finalment, exposarem la forma en que es donen les eleccions sobre les diferents vies institucionals. I quina distància cultural estableix en relació als diferents grups socials, especialment en clau ètnica: ja sigui a través d'elements implícits, com la jerarquia de l'alteritat i l'efecte etiquetatge; o bé ja sigui a través d'elements institucionals com la segregació externa i la interna.

2.1. Una relació no funcional entre subsistemes

Des d'aquesta tesi, partim d'una noció de societat on existeixen diferents grups i subsistemes. Aquests grups i subsistemes tenen diferents interessos propis, que poden arribar a estar en conflicte. Els subsistemes socials poden denominar-se “esferes d'interessos” (en termes weberians) o “camps” (en termes de Bourdieu). Cada un d'aquells camps té una autonomia relativa, unes normes pròpies, i capitals específics (irreductibles a d'altres camps), així com una sèrie d'interessos (i d'il·lusions sobre què val la pena lluitar). En la nostra tesi ens centrarem, sobretot, en el camp escolar i, en menor mesura, en el camp econòmic-laboral.

L'escola²² és -òbviament- la institució central del camp escolar. Una escola és una institució especialitzada que exerceix una acció pedagògica intencional i organitzada duta a terme per agents especialitzats (Terrail, 2002: 20). L'aprenentatge es dona en molts marcs institucionals, la diferència entre l'escola i els altres marcs rau en que a l'escola aquest aprenentatge n'és l'objectiu i, alhora, que es formalitza i valida aquest aprenentatge a través dels títols. Per això l'escola és una institució separada amb un coneixement separat (i, per això, assenyala Martín Criado, 2010, la separació entre món escolar i món de la vida és necessària: quin sentit tindria una escola que ensenyés el que ja s'aprèn a altres llocs?),

22- Per Weber, la institució escolar té certs paral·lelismes amb la Església (Weber, 1944 [1922]), tant a nivell de principis com a nivell organitzatiu. A nivell de principis, ambdues dispensen béns de salvació (l'absència dels quals condemna a l'ostracisme social); i ambdues imposen als individus regles inqüestionables i que aquells no poden escollir (sinó tant sols o bé acceptar-les o bé excloure-les). A nivell organitzatiu, comparteixen els elements següents: l'existència d'un cos de professionals, contractats públicament i amb una formació homogènia, i el carisma dels quals no prové de les seves qualitats personals sinó de la pertinença al cos professional; i aquests professionals s'atribueixen el monopoli administratiu dels béns espirituals, que prediquen com a únics autèntics.

i amb una certificació formal d'aquest aprenentatge.

Com hem dit anteriorment, la nostra proposta teòrica concep la societat com un conjunt de sistemes. La interrelació entre aquests camps (o sistemes, o esferes d'interessos) entenem que no és ni adequada ni funcional, sinó complexa i relativament autònoma (i, a vegades, amb interessos contraposats i en conflicte). A continuació desenvoluparem aquests elements, posant especial èmfasi en la relació entre el camp escolar i el camp laboral.

L'autonomia relativa i la inadequació entre camps requereixen una aproximació teòrica que s'allunyi del funcionalisme. Aquest punt teòric és important especialment en relació a les TET, i en el marc d'una disciplina acadèmica (la sociologia de l'educació) on el funcionalisme ha jugat un paper molt rellevant en el seu desenvolupament (Martín Criado, 2010). Per funcionalisme entenem un model teòric que explica els fenòmens (p.ex., el funcionament de les institucions o dels camps) a partir de les seves conseqüències (que són anomenades “funcions”).

Seguint a Martín Criado (2010) en la disciplina de la sociologia de l'educació el funcionalisme ha presentat dues vessants, ambdues importants: el funcionalisme clàssic (el paradigma del qual seria l'obra de Parsons, 1951), i el funcionalisme crític (Althusser, Baudelot i Esablet, Bowles i Gintis, Bourdieu i Passeron, entre d'altres).

A continuació desenvoluparem tant les orientacions oposades d'ambdues vessants funcionalistes, com els plantejaments teòrics compartits.

El funcionalisme clàssic parteix de la societat com a un tot orgànic, harmoniós i aconflictiu, on els interessos de tots els interessos i grups poden ésser relativament compatibles (o, com a mínim, en que l'estructura social és fruit d'un procés estratificador meritocràtic -l'instrument del qual és l'escola-). En canvi, des del funcionalisme crític, l'estabilitat i la reproducció del sistema no són pas l'expressió d'interessos compartits, sinó de la capacitat del poder (de les elits, dels grups o classes dominants) d'imposar els seus interessos al conjunt de la societat.

Dos exemples poden il·lustrar-ho: un relatiu a la divisió funcional del treball, i un altre al sistema de legitimitat social (Martín Criado, 2010). Pel que fa a la divisió funcional, en la versió funcionalista clàssica, la divisió funcional permetria a la societat funcionar com un tot orgànic i harmoniós; en canvi, en la versió funcionalista crítica, aquesta divisió seria fruit de la dominació política i l'explotació econòmica. I, pel que fa al sistema de legitimitat, en la versió clàssica, el sistema es fonamentaria en una democràcia meritocràtica real; en contraposició, en la versió crítica, aquesta superestructura seria un mer formalisme que actuaria com a màscara ideològica que ocultaria els mecanismes reals d'organització política i social.

Els plantejaments teòric compartits en les dues vessants del funcionalisme són les anomenades tres hipòtesis pedagògic-funcionals (Martín Criado, 2010). La primera hipòtesi parteix de que la societat és un sistema perfectament integrat. Ja sigui negant el conflicte, o quan es dona atribuint-lo en alguns casos a mers re-equilibris funcionals (és a dir, vàlvules d'escapament), o bé afirmant que les classes o grups dominants sempre acaben controlant, dominant, i guanyant els conflictes o disputes. La segona hipòtesi parteix de que la cohesió social és una qüestió essencialment cultural, i que, per tant, descansa en la interiorització de valors o la inculcació ideològica. Aquesta segona hipòtesi implica la tercera. En aquesta tercera, els subjectes interioritzen de forma profunda al llarg de la infància, i al esdevenir adults actuen a partir exclusivament d'aquests.

Seguint a Martín Criado (2010) plantejem sis crítiques al funcionalisme:²³ (1) la relació entre canvi i reproducció; (2) l'èmfasi en el paper de la interiorització dels valors i la immutabilitat d'aquells; (3) la teoria de la dominació; (4) l'estructura causal i argumentativa; (5) l'èmfasi en els grups dominants a l'hora de crear la institució escolar; i (6) la adequació entre els camps.

(1) En primer lloc, l'articulació entre reproducció i canvi, conflicte i consens, és problemàtica en el funcionalisme. En aquest sentit el funcionalisme pot esdevenir tautològic: sempre hi ha un ordre social (encara que imperfecte) reproduint-se.

(2) En segon lloc, el funcionalisme pot exagerar el paper dels valors interioritzats al llarg de la infància, i de la immutabilitat d'aquells. Aquesta perspectiva descansa en els supòsits següents: la reproducció socio-cultural és quasi-exacta, sense a penes espai per la modificació; el subjecte adult és també immutable, i la seva cosmovisió descansa quasi íntegrament en els valors adquirits al llarg de la socialització primària; i una teoria de l'acció segons la qual els individus actuen en base als valors interioritzats, i no tant segons les oportunitats pragmàtiques contextuais, ni les diverses coaccions normatives i institucionals.

(3) En tercer lloc, la teoria de la dominació en el funcionalisme pot esdevenir parcial. El funcionalisme pot reduir la dominació a la legitimació (interiorització de valors o inculcació ideològica) -i, per això, des del funcionalisme l'escola té un paper tant essencial en l'ordre i l'estabilitat social-. Martín Criado recupera el concepte weberian de dominació, que a més a més de l'esmentada legitimació, inclou també

23 - De totes formes, volem ressaltar que l'allunyament dels postulats funcionalistes és només en relació als punts assenyalats anteriorment. Són moltes les aportacions teòriques del funcionalisme crític a la sociologia de l'educació. Podem citar, entre d'altres, la limitació de l'abast de l'escola com a institució estratificadora (és a dir, que el funcionalisme ha posat de relleu els límits de la mobilitat social ascendent de l'escola); o el qüestionament del funcionament meritocràtic (ja que cal tenir en compte també condicionants d'origen social, i l'arbitrarietat cultural); entre d'altres. És per tot això que volem recalcar que l'allunyament dels supòsits anteriorment criticats és compatible amb la utilització de determinats conceptes i eines teòriques aportades per aquelles teories (si bé fent-ho des d'una estructura argumentativa no funcionalista).

d'altres aspectes: la coacció física i política (sobretot quan la dominació s'objectiva en Estats, o formes similars d'organitzacions burocràtiques amb el monopoli de la violència legítima); la coacció econòmica (p.ex., la disciplinarització laboral en un context d'escassetat); o els interessos pragmàtics i particulars (és a dir, l'acceptació de situacions i ordres de forma oportunista d'acord amb els propis interessos).

Això es tradueix en dues formes d'acceptació: la normativa (basada en la legitimitat social) i la pragmàtica (basada en les coaccions -físiques, polítiques, econòmiques-, o en l'adequació entre constel·lacions d'interessos).

(4) En quart lloc, l'estructura causal del funcionalisme és també criticable, donada la confusió que pot donar-se entre causes i conseqüències. En l'estructura argumentativa funcionalista, les nocions de “funcions” o “necessitats” poden substituir l'anàlisi històrica o empírica, que és el que ha de permetre establir nexes causals entre fenòmens. Per Martín Criado (2010), en el funcionalisme la pregunta és la resposta: l'existència de la institució (p.ex., l'escola) és una demostració de que existeixen necessitats que són cobertes per aquelles (p.ex., relatives a l'ordre i integració social, o a la qualificació professional de la mà d'obra).

(5) En cinquè lloc, des del funcionalisme crític també s'ha sobre-emfatitzat el paper de les classes o grups dominants en la creació i consolidació històrica de la institució escolar. S'ha assumit que aquesta institució responia exclusivament als interessos d'aquells. Així, sovint s'ha obviat el paper de les classes subalternes, els moviments polítics d'esquerres, les demandes sindicals o d'organitzacions obreres, i d'altres, en la construcció històrica d'aquella institució. En aquest sentit, generalment, s'han destacat objectius relatius a la preparació envers a la inserció laboral, i, també, de generació de ciutadania²⁴. Ara bé, aquests objectius no són l'expressió absoluta i hegemònica de la ideologia de les classes (o ètnies, o nacions, o gèneres) dominants, sinó que existeix un espai d'autonomia relativa per a la negociació, el consens, i el conflicte. En aquesta construcció, determinats agents socials han intentat acostar-la als seus propis interessos. I a partir d'aquesta lluita entre agents, s'ha anat configurant l'escola. Martín Criado (2010) posa especial èmfasi en no entendre l'escola com una expressió mecànica de la ideologia hegemònica dels grups (classes, ètnies, nacions, gèneres, etc.); sinó, tot al contrari, com un espai de

24- Diu Fernández Enguita (a Gimeno Sacristán, ed., 2006) en relació als objectius de l'escola, tot seguint a Durkheim 1975 [1922]: “Hace ya un siglo que Émile Durkheim lo expresó a su manera cuando puso la educación del alumno en función de las exigencias “tanto de la sociedad política en su conjunto como del medio ambiente específico al que está especialmente destinado.” En el contexto del funcionalismo durkheimiano, esto significaba dos cosas: por un lado, una educación general republicana (en el sentido del término hoy recuperado en el debate francés: laica, moderna, racionalista, democrática y políticamente republicana —la monarquía representaba allí la vuelta al antiguo régimen—); por otro, una educación específica acorde con la función a desempeñar en la sociedad, que no vendría ya asociada a un status hereditario y adscrito (propio de la sociedad tradicional, cerrada) sino meritocrático y adquirido (propio de la sociedad moderna, abierta)”.

negociació i autonomia relativa. Un exemple d'anàlisi històrica atenta al conflicte, consens, i negociacions són les obres de Margaret Archer (1894, i 1971 -amb Michalina Vaughan la segona-).

(6) I, en sisè lloc, la relació adequada que es planteja entre el camp escolar i el camp econòmic-laboral. En aquesta relació adequada entre els diversos camps, l'escola sovint era tractada com un mer subagregat del camp econòmic, sense autonomia ni interessos diferenciats d'aquell altre camp; ho desenvoluparem a l'apartat següent.

2.1.1. L'autonomia relativa entre el camp escolar i l'econòmic-laboral

L'anàlisi de les TET requereix una aproximació teòrica que vagi més enllà del funcionalisme i de la seva proposta d'articulació entre camps: és a dir, l'adequacionisme (Sala, i Planas, 2008; Béduwé, i Planas, 2003). L'adequacionisme, que considera l'articulació entre camps (també entre l'escolar i el laboral-econòmic) com harmònica, plena, i quasi orgànica. Els enfocaments adequacionistes s'originen a partir de tres artefactes teòrics (Van Rompaey, 2008; Sala, i Planas, 2008).

En primer lloc, a la teoria del capital humà, que atorga valor econòmic a la inversió educativa. En segon lloc, a la teoria de la correspondència, que pressuposa una correspondència entre el sistema educatiu i el productiu, i una subordinació del primer en relació al segon. I, en tercer lloc, la noció substancialista de les qualificacions, que a cada lloc de treball assigna normativament una formació específica prèvia; és a dir, que associa -de forma inflexible i recíproca- una gamma restringida d'ocupacions a un nivell i especialitat formativa.

A continuació presentarem resumidament la concreció dels plantejaments funcionalistes -tant clàssics com crítics- adequacionistes en diferents disciplines (economia de l'educació, sociologia de l'educació, sociologia del treball, i planificació educativa); posteriorment, sintetitzarem algunes de les crítiques que s'han fet a aquells plantejaments teòrics des d'aquelles disciplines; i finalment proposarem un model d'articulació teòric entre camps.

Des de l'economia de l'educació, destacarem l'adequacionisme en les teories del capital humà -en la vessant funcionalista clàssica-, i les teories de la correspondència -vessant crític-.

Les teories del capital humà parteixen de teories econòmiques neoclàssiques, i alguns dels seus autors referents són Schultz (1963), Becker (1962), o Mincer (1972). La teoria del capital humà parteix d'una concepció econòmica neoclàssica que, a nivell micro, s'emmarca en l'individualisme metodològic, i que és protagonitzada per l'*homo economicus*, racional i egoista. La teoria, també a nivell micro, entén el procés

educatiu com una inversió d'aquell *homo economicus*, on el capital humà és una mobilització voluntària d'uns recursos escassos. A través d'aquella mobilització de recursos (és a dir, el procés educatiu), l'individu incrementa la seva pròpia productivitat personal per, a la llarga, aconseguir una major retribució salarial. Implícitament, s'observa una adequació (en forma de correspondència meritocràtica) entre el procés educatiu -tant el fet pedagògic com les titulacions- i l'estratificació ocupacional i salarial. El corol·lari polític d'aquesta teoria és l'èmfasi en la meritocràcia i en la igualtat d'oportunitats (que s'equipara a la igualtat formal en l'accés a l'escola). A nivell macro, la teoria del capital humà planteja una correlació positiva entre, d'una banda, el nivell educatiu d'una població i, d'altra banda, la productivitat general i desenvolupament econòmic d'aquell. El corol·lari polític d'aquesta vessant macro serà l'èmfasi en les polítiques educatives com a mesura per a aconseguir el creixement econòmic, i pensar l'escola com una institució encarregada sobretot de qualificar treballadors per al mercat laboral (és a dir, concebre la relació escola – treball com una de proveïdor – client).

També des de l'economia de l'educació, però des del funcionalisme crític, l'adequacionisme s'estructura teòricament al voltant de la teoria de la correspondència (Van Rompaey, 2008), el paradigma teòric del qual podria ser l'obra de Bowles i Gintis (1983). Segons la teoria de la correspondència, l'escola se subordina al camp laboral i, alhora, el legitima. D'una banda, les necessitats del sistema productiu determinen l'estructura i organització pedagògica del sistema escolar. I, alhora, l'escola reproduceix en el seu si les relacions que es donen en l'àmbit laboral: un sistema de disciplina i d'autoritat jeràrquica i vertical.

Pel que fa a la sociologia de l'educació exposarem l'adequacionisme en l'estructural-funcionalisme (en la seva vessant clàssica), i en les teories de la reproducció (en la vessant crítica). Per la seva banda, Talcott Parsons (1951) és l'autor més representatiu de l'estructural-funcionalisme clàssic. Segons aquest, l'escola compleix dos funcions que s'adeqüen a les necessitats del sistema productiu: és el mecanisme estratificador i, alhora, el legitimador d'aquesta estratificació. Donada la necessària estratificació social (ja que les recompenses diferenciades són font de motivació), l'escola és el mecanisme que serveix per a preparar a l'alumnat per a aquesta estratificació: classificant-lo meritocràticament, i aportant-li les diferents tècniques, normes, i coneixements que necessitarà per a desenvolupar el seu rol productiu. D'aquesta manera, l'escola diferencia els individus i els hi assigna posicions laborals. Així l'escola legitima doblement el sistema social. En primer lloc, amb la transmissió d'uns valors socials necessaris per a la integració social. I, en segon lloc, donat que la classificació i diferenciació que fa és exclusivament meritocràtica (cega a l'origen social), l'escola legitima l'estratificació social.

També des de la sociologia de l'educació, però des d'una vessant crítica del funcionalisme, hi trobem les teories de la reproducció. Les teories de la reproducció recalquen el funcionament no meritocràtic de

l'escola, a partir de l'evidència empírica que mostra com les diferències d'itineraris acadèmics estan molt influïdes per l'origen social.

Són molts els mecanismes que s'han utilitzat per a explicar aquesta importància de l'origen social en les trajectòries escolars: la violència simbòlica (Bourdieu, 1985, i 1988 [1979]; Bourdieu i Passeron, 1985 i 1977 [1970]), la cultura resistent dels col·legues (Willis, 1988 [1977]), codis lingüístics (Bernstein, 1988 [1970]; Merton, 1980), entre d'altres. En general, aquestes teories parteixen de que el procés escolar, influït per l'origen social, esdevé un element reproductor de les diferències socials (que les justifica sota la seva màscara ideològica meritocràtica). El corollari polític d'aquelles teories és el desemmascament de la funció escolar (desvelant que s'encarrega de la reproducció social, més que no pas pel canvi social), i el seu paper de legitimitat (mostrant com la suposada la igualtat de resultats efectiva és tant sols una mera igualtat d'oportunitats formal).

Tant en la sociologia del treball com en la planificació i l'anàlisi educativa l'adequacionisme apareix sobretot en la vessant més clàssica del funcionalisme -no pas la crítica- (Van Rompaey, 2008; Sala, i Planas, 2008).

En la sociologia del treball i des d'una vessant clàssica del funcionalisme, l'adequacionisme s'articula a través del que alguns autors anomenen substancialisme (Sala, i Planas, 2008; Béduwé, i Planas, 2003, 2010).²⁵El substancialisme entén que d'una banda, formació d'especialitat i de nivell, i, d'altra banda, ocupació, presenten una relació inflexible i recíproca (i, sovint, on la relació és desitjable normativament). Les metodologies de la planificació i l'anàlisi educativa han adoptat també metodologies imbuïdes d'adequacionisme: les tècniques de planificació de mà d'obra (*Manpower planning techniques*), que presenten tres grans models. En primer lloc, l'aproximació a les necessitats de la mà d'obra (*Manpower requirements approach*), que calcula la balança entre la demanda i l'oferta de mà d'obra qualificada. En segon lloc, la ràtio de retorn (*Rate of return*), que calcula l'ingrés de l'individu en relació a partir del seu nivell educatiu, i compara aquest ingrés amb la situació hipotètica que no hagués obtingut aquell nivell (políticament, la taxa de retorn promou els programes educatius amb retorn positiu, i fustiga els que tenen retorn negatiu o zero). I, en tercer lloc, l'anàlisi de desajust entre la formació i la posició en l'estructura ocupacional. A partir dels anys 1980s, davant el desajust empíric entre la formació i l'ocupació de les persones (expressades a través de la devaluació dels títols, sobre-educació, etc.), apareixen tres mesures per a analitzar aquest desajustament: l'anàlisi externa, que especifica *a priori* quins nivells formatius són requerits per a cada ocupació; la valoració subjectiva del treballador; i els aparellaments empírics (en que es dona desajustament quan hi ha desviació de la mitjana, ja sigui positiva-superior o bé ja sigui negativa-inferior).

25 - Es tracta d'un cas de polisèmia, i en que el concepte de substancialisme en aquests autors no té res a veure amb el de substancialisme en Martín Criado (1998, 2010).

Com dèiem anteriorment, a continuació sintetitzarem algunes de les crítiques a les teòriques adequacionistes des de cada una d'aquelles disciplines.

Des de l'economia de l'educació es recalca l'autonomia, parcial o relativa, de l'escola en relació a l'economia. Això és degut a la pluralitat d'agents i interessos que han intervingut en la seva construcció històrica. I, alhora, que aquesta pluralitat es trasllada als seus principis (jerarquitzadors i comprensius), objectius (formació ciutadana i professional), fet que, alhora, la converteix en una institució relativament meritocràtica i democràtica (més que no pas les estructures econòmica i productiva), i relativament autònoma al camp escolar. Podem veure, p.ex., Carnoy i Levin (1985) o, pel que fa a la construcció històrica de la institució, veure Martín Criado (2010), o Margaret Archer (1984), i Archer i Vaughan (1971).

Des de la sociologia de l'educació s'ha qüestionat els supòsits adequacionistes tot recalcant la dissociació entre sistema educatiu i productiu (Van Rompaey, 2008; Sala, i Planas, 2008; Sala, 2011; Planas, 2011). P.ex., Boudon (1983) exposa com poden existir canvis en el sistema educatiu que es produeixin de forma endògena (p.ex., l'augment de la demanda educatiu com a resultat d'estratègies familiars i individuals), que no tenen perquè ser congruents amb l'estructura productiva (és a dir, que l'augment de la matrícula, i de la qualificació de la mà d'obra, no té perquè correlacionar-se amb cap “necessitat objectiva” de l'estructura laboral).

En el pla de la sociologia del treball i de la planificació i anàlisi educativa, i en contra del substancialisme i de les tècniques de planificació de mà d'obra, s'han presentat el relativisme de qualificacions (Naville, 1956) i l'enfocament basat en competències (Bédoué, i Planas, 2003). Aquests plantejaments critiquen que els models substancialistes adequacionistes estiguin pensats exclusivament per un moment històric on les TET eren relativament senzilles: en una societat industrialitzada fordista, amb un mercat laboral regulat per agents socials a través de la negociació col·lectiva (i en el que, abans de desenvolupar un ofici, cal aprendre prèviament les capacitats requerides).

Ara bé, amb els canvis en l'estructura productiva i educativa, les TET han esdevingut més complexes. Des de l'enfocament basat en competències, els resultats productius d'una persona o el lloc “adequat” d'aquesta en el sistema productiu no es poden determinar ni *a priori* ni exclusivament a partir de la seva titulació o itinerari en la formació reglada. Aquest enfocament parteix de que cada individu presenta una combinació particular de competències (coneixements, saber fer, saber estar) que donen lloc a un vector específic no reductible a un sol element (com la titulació específica). Per tant, les variades competències no es donen només a través de la formació reglada (com ho serien si l'únic element rellevant fos el títol acadèmic), sinó també en la no reglada, la informal, la socialització, l'experiència

laboral, etc. Les competències vectorials, i adquirides diversament, qüestionen la relació única i inflexible entre determinades formacions (a nivell i especialitat) amb determinades ocupacions. Alhora, des d'aquest planejament no existeixen correspondències normatives (és a dir, òptimes o adequades) entre llocs de treball i formacions. És a dir, la discordança empírica entre nivells ocupacionals i nivells formatius (sobre-qualificació o sub-ocupació) no és negativa i quelcom a superar. En conclusió, podem recapitular i sinteritzar les teories exposades anteriorment en un petit quadre; i, en segon lloc, presentar una proposta pròpia de relació entre camp escolar i camp econòmic-laboral (que ha d'emmarcar l'anàlisi de les TET).

Esquema: models teòrics adequacionistes i no adequacionistes en les diferents disciplines.

	<i>Adequacionistes</i>		<i>No adequacionistes</i>
	<i>Funcionalisme clàssic</i>	<i>Funcionalisme crític</i>	
<i>Economia de l'educació</i>	Teories del capital humà.	Teories de la correspondència.	Autonomia relativa.
<i>Sociologia de l'educació</i>	Estructural – funcionalisme.	Teories de la reproducció.	desenvolupament endògen del sistema educatiu.
<i>Sociologia del treball</i>	Substancialisme.	-	Relativisme de qualificacions.
<i>Planificació i anàlisi educativa</i>	Tècniques de planificació de la mà d'obra.	-	Enfocament de competències. -en algunes versions-

Font: elaboració pròpia a partir de Van Rompaey (2008).

2.1.2. Un model de relació entre el camp escolar i l'econòmic-laboral

Des de la nostra perspectiva la relació entre el camp escolar i l'econòmic-laboral és d'autonomia relativa. L'origen històric de la institució escolar ha estat un procés llarg, que ha mobilitzat diversos agents amb diferents -a vegades contraposats- objectius (Acrnoy i Levin, 1985; Martín Criado, 2010), i on hi ha hagut tant espai pel conflicte com pel consens. L'escola ha estat fruit d'aquestes tensions i negociacions, i ha esdevingut una institució que no està al servei exclusiu ni d'un grup dominant ni del sistema productiu (tot i que en alguns contextos pot estar-hi més subordinada i més enfocada, respectivament). Alhora, cada context particular ha presentat dinàmiques específiques (Archer, 1984; Archer i Vaughan, 1971).

La constitució de la institució escolar ha estat, en alguns moments, independent del camp escolar. P.ex., l'expansió del sistema educatiu de mitjans del segle XX ha estat un element endògen del propi sistema escolar, influït per una estratègia familiar i individual, que no ha tingut en compte les necessitats del sistema productiu (Boudon, 1985).

Aquesta autonomia relativa s'expressa empíricament en la discordança o desajustament entre el nivell

formatius de la població i les qualificacions requerides pel sistema productiu. Aquest es dóna tant a nivell macro, on, p.ex., l'augment de l'escolarització no ha implicat necessàriament l'augment en la productivitat. Com, també, a nivell micro, on la major igualtat escolar no ha implicat major igualtat d'ingressos (Thurow, 1983; Jencks, 1972). Amb això no volem insinuar que el nivell formatiu i la inserció laboral són absolutament independents, ni molt menys. Tot i que existeixen molts discursos sobre la relació entre el títol escolar i la inserció laboral, que oscil·len entre els de la necessitat d'aquesta en la societat del coneixement, i els de la inutilitat d'aquella en un context de sobre-qualificació. Però estadísticament, el nivell educatiu es relaciona positivament amb la jerarquia salarial, la taxa d'activitat i d'ocupació, i filtra determinades ocupacions (Garcia, Merino, i Planas, 2010). Per tant, cal fer referència a una autonomia relativa que s'expressa en una certa discordança, que cal mesurar empíricament en cada cas -i que no es pot valorar normativament, ni entendre com quelcom negatiu i a superar-.²⁶

A més a més de quantificar i mesurar de forma descriptiva aquest desajustament, també cal fer referència a quatre mecanismes que els expliquen: (1) La dificultat des del sistema productiu de conèixer amb antelació i de forma precisa la formació requerida a mitjà i llarg termini. Poden fer-se previsions, de caràcter vague o genèric (relatives a competències transversals, o apel·lar a una necessitat genèrica de formació). (2) L'augment de la complexitat tècnica en la majoria de professions ha fet imprescindible un mínim de coneixements i d'alfabetització tècnica. Però la demanda de formació (tècnica, simbòlica, i d'alfabetització) ve determinada no només endògenament per les necessitats del sistema productiu, sinó que aquesta és fruit d'un procés d'oferta i demanda (Béduwé, i Planas, 2003): és a dir, el nivell formatiu exigint és fruit tant de la demanda del camp econòmic-laboral (formació requerida per poder desenvolupar tècnicament determinades tasques productives), com per la oferta provinent del camp escolar. És en aquest marc on s'expliquen processos de devaluació de títols, o, també, de distinció. Alhora, com dèiem, les competències individuals són vectorials, i provenen d'espais molt diferents, no només de la formació reglada, sinó també de la formació no reglada, la formació informal, o l'experiència laboral. (3) Els títols i credencials tenen també un efecte limitat en relació a la inserció laboral. Els títols poden ésser claus per a determinades posicions laborals. Amb la seva certificació jurídica determinen qui accedeix a determinades ocupacions (obren o tanquen portes; permeten o veten accessos). Els títols permeten l'accés a posicions altament valorades, degut justament a que el personal autoritzat per a dur-les a terme és escàs. Però aquesta relació només es dóna en la minoria d'ocupacions. (4) La inserció laboral també pot donar-se a través del capital social, i de les relacions entre persones i grups. Poden existir economies socials o comunitàries (el que Thompson denominà irònicament *contradictio in terminis*; Thompson, 1980), on les xarxes, la comunitat, i la família hi juguin un paper clau.

26-Aquesta discordança empírica en general consisteix en una oferta formativa superior a la estructura ocupacional. Sovint se la valora negativament (sobre-formació, p.ex.), però aquests plantejaments obvien alguns elements positius que poden derivar-se d'aquesta discordança: p.ex., una oferta de competències superior a la demanda pot permetre la reactualització i la innovació laboral.

Pot ésser tant en clau d'inserció (contactes, enllaços, *enchufes*), com d'exclusió (discriminació). El reclutament social funciona de forma paral·lela als títols i al fet pedagògic, i pot distorsionar-ne els valors. Més endavant aprofundirem en aquest aspecte, fent referència sobretot a la variable ètnica.

2.2. Característiques del camp escolar

A continuació descriurem algunes de les característiques essencials de l'escola: (a) els principis generals que l'orienten, i la tensió entre principis comprensius i segregadors; (b) els agents que hi actuen, i la gramàtica escolar; (c) la conformació legislativa de la història recent del camp escolar espanyol, així com la conformació de les vies que el componen; i (d) les eleccions entre aquelles vies.

2.2.1. Els principis del camp: entre comprensivitat-igualtat i segregació-meritocràcia

En el camp escolar existeix una tensió històrica entre, d'una banda, els principis d'universalitat, equitat i cohesió social que impliquen el requeriment d'un currículum i cultura comuns; i, d'altra banda, les expectatives de progrés i promoció individual, basades en les funcions selectives i d'orientació de la institució escolar (García, Merino, i Planas, 2010).

Fernández Enguita (1991) expressa aquesta tensió històrica com l'expressió de dos principis que vertebraven el camp: el principi igualitari i el principi meritocràtic. Segons l'autor, el principi igualitari és un principi unificador i cohesionador que es vincula amb un dels primers objectius de l'escola estatal: unificar la diversitat (cultural, nacional, lingüística, etc.), i generar ciutadania i lleialtat política. Aquest principi es fonamentaria en els principis igualitaris de la Il·lustració, tant pel que fa a la lluita contra les desigualtats (d'origen i d'oportunitats, en alguns casos, o també de procés i de resultats) com també en la confiança en el paper de l'escola per a superar-les. D'aquí l'ús esperançat de les polítiques escolars (p.ex., la universalització de l'escola) com a element clau en la lluita contra les desigualtats socials. En segon lloc, el principi meritocràtic respon a la necessitat del sistema productiu d'aconseguir una mà d'obra correctament qualificada. Segons aquell autor, la meritocràcia es troba en qualsevol ideologia que assigni les posicions socials en base als mèrits individuals (p.ex., la República de Plató). El principi meritocràtic funciona independentment del nivell de desigualtats estructurals existents a la societat (estructura ocupacional i salarial, p.ex.), sempre i quan aquestes s'assignin d'acord amb el mèrit (intel·lectuals, de coneixements, escolars, o d'altres). Així, aquestes desigualtats socials poden ésser acceptables (o justes, inevitables, naturals) si obeeixen a diferències de mèrit (i, indirectament, de rendiment escolar) però injustes si obeeixen a qualsevol d'altre factor (p.ex., de propietat o d'autoritat).

Aquestes tensions entre principis comprensius i segregadors s'expressen en el camp escolar en una oscil·lació en el predomini d'uns o d'altres principis. Existeix un efecte pendular entre models comprensius i models meritocràtics (Garcia, Merino, i Planas, 2010). Aquest efecte pendular entre models comprensius-igualitaris, i models selectius-meritocràtics. Aquest efecte pendular “muestra los límites de los sistemas de enseñanza comprensivos en contextos sociales de gran desigualdad y las dificultades del modelo para dar respuesta a la desafección escolar desde un currículo común, pero también los efectos de los modelos de diversificación curricular y de orientación prematura del alumnado, en tanto que reproducen la desigualdad social y atentan contra la cohesión social” (Garcia, Merino, i Planas, 2010: 32). A nivell espanyol, podem fer referència a aquesta tensió entre principis almenys a tres nivells: les reformes legislatives; la universalitat en el seu accés; i les mesures específiques adoptades.

En primer lloc, l'efecte pendular entre comprensivitat igualitària i selecció meritocràtica s'articula a nivell legislatiu amb les reformes de la LGE (1970), LOGSE (1990), i la LOE (2006); ho desenvoluparem a l'apartat 2.2.3.

En segon lloc, la comprensivitat d'un sistema no fa referència només a la seva estructura organitzativa i pedagògica, sinó també al seu abast i universalitat. És a dir, a la capacitat d'atracció i incorporació de tots els segments socials: dones, classes populars, estrangers i immigrants, entre altres. I també a la seva capacitat de retenció al sistema educatiu; és a dir, que el pas per l'ensenyament no es doni només en una primària obligatòria, sinó que es prolongui també als ensenyaments post-obligatoris i superiors. Ara bé, es dona una paradoxa: en la mesura que un sistema educatiu esdevé més universal en el seu abast, l'absència d'una formació inicial es converteix en més discriminadora.

En tercer lloc, podem destacar algunes mesures concretes que poden expressar el grau de comprensivitat del camp: mesures d'atenció a la diversitat; la segregació interna i externa del sistema educatiu; i la relació entre vies. Poden existir dispositius que permetin una major atenció a la diversitat, a través d'organitzacions més flexibles i heterogènies. O, també, els projectes d'adaptació curricular pre-professional (unitats d'adaptació curricular, aules obertes, unitats d'escolarització compartida, tallers específics –sovint impartits per educadors externs, activitats de formació i d'aprenentatge – servei, etc.-) (Garcia, Merino, i Planas, 2010). Ara bé, en contrapartida, és possible que aquests dispositius esdevinguin estigmatitzants i segregadors.

L'absència de segregació escolar externa pot ésser també un indicador de comprensivitat. En l'apartat 2.3.2 posarem èmfasi en la tipologia de l'alumnat de cada centre, la relació entre segregació escolar i segregació urbana, i les estratègies familiars al respecte. Aquí tant sols volem posar de relleu que les constriccions institucionals poden determinar fortament la segregació escolar del sistema: potenciar o

limitar la capacitat d'elecció de centre familiar; l'existència de centres públics i concertats; polítiques de matriculació (distribució de l'alumnat; quotes; etc.).

La segregació escolar interna fa referència a la possible creació de grups de nivell al llarg de les diferents vies, i pot crear-se en base a diferents elements (actitud, coneixements), en diferents assignatures (totes, o unes poques), més o menys irreversible, i condicionant de la continuïtat escolar. Ho veurem més endavant, en l'aparta 2.3.3.

2.2.2. Els agents del camp: la gramàtica escolar

Els agents principals del camp són l'alumnat i el professorat (més endavant, aprofundirem en el paper de les famílies i dels grups d'iguals). Aquests agents són internament heterogenis i presenten motivacions i interessos diferenciats, a voltes contraposats (p.ex., el professorat té diferents interessos i motivacions segons el dispositiu en què imparteixi docència).

Per Martín Criado (2010) la situació a l'aula suposa un antagonisme estructurat entre l'alumnat i el professorat, anomenat la "gramàtica escolar". Aquesta gramàtica implica una distribució desigual del poder, però també permet un espai de negociació, conflicte, i consens (el professorat té més poder que l'alumnat, però no té -ni de bon tros- el poder absolut). Justament, la distribució i exercici de l'autoritat és un element central de la gramàtica escolar, i també una qüestió sensible políticament i mediàticament (veure, p.ex., Cardús, 2003). Alhora, les diferències entre les gramàtiques dels diferents camps escolars segons països poden generar desorientació i socialitzacions contradictòries entre l'alumnat. Ho veurem més endavant quan fem referència a les diferències entre el sistema educatiu d'origen i de destí, a l'apartat 4.2.3.c.

A l'escola es produeixen dos processos paral·lels: el fet pedagògic i la concessió de credencials.²⁷ El fet pedagògic consisteix en el traspàs, adquisició, i construcció -més o menys- compartida de continguts i coneixements. I, en base a aquesta acció pedagògica, l'avaluació, jerarquitització, i classificació de l'alumnat, que culmina amb la concessió de títols o credencials.

Aquests dos processos són negociats en l'aula, en l'esmentada gramàtica escolar. L'espai i marge de negociació sobre el fet pedagògic i sobre la concessió de credencials és el que explica la distància entre el currículum real i l'oficial.

D'una banda, en la negociació sobre el fet pedagògic, bona part l'alumnat intenta modular les pràctiques pedagògiques, els continguts, les activitats, el currículum, d'acord als seus interessos. Per Feito (2010)

27 - Per Martín Criado (2010) de l'èmfasi teòric en l'efecte de continguts i competències en neix la teoria del capital humà; i de l'èmfasi en l'efecte certificació en neix el credencialisme.

sectors de l'alumnat prefereix certes activitats pedagògiques que considera equivalents a no estudiar; p.ex., fer experiments, escoltar contes, fer debats, veure pel·lícules, etc. En canvi, no li agraden fer els deures, escriure i llegir, les classes magistrals, les preguntes orals, etc. Les negociacions es faran en base a aquestes preferències. Alguns sectors de l'alumnat posen en marxa tota una sèrie d'estratègies (que Feito, 2010, anomena contra-poder estudiantil) per ocupar el temps escolar en qualsevol cosa que no sigui pedagògic. Feito calcula que fins a un terç del temps escolar pot passar entre el pati, descansos abans i després de classe, passar llista, canviar d'aula, asseure's al lloc adequat, etc.

I, d'altra banda, la concessió de credencials també és negociada en aquesta gramàtica escolar. El resultat d'aquesta negociació ve determinat per la capacitat de negociació desigual entre ambdós agents; però no només, més enllà de la desigual posició estructural també cal tenir en compte quina importància s'atribueix al títol, qui avalua l'alumnat (el professorat a l'aula, o un examen extern, etc.), entre altres. Aquesta indeterminació és la que explica la distància entre el currículum oficial i el real. Això fa que tot sovint l'ofici d'un sector de l'alumnat consisteixi en, justament, reduir el ritme d'instrucció i de treball, i fer-ho tot optimitzant el propi esforç (a partir de la llei del mínim esforç) i, alhora, obtenir el títol o credencial en qüestió (Feito, 2010). Més endavant (apartat 11.3.5.a) aprofundirem en un cas concret de negociació: el dilema del graduat al acabar l'ESO.

Alhora, la gramàtica escolar es dona entre dos agents que tenen interessos que van més enllà del fet pedagògic intrínsec, i que els allunyen d'una situació "idíl·lica" o "desinteressada". L'alumnat, per la seva banda, assisteix a l'aula (almenys fins als 16 anys) perquè hi està obligat legalment. I, alhora, en general, està més interessat en l'obtenció del títol que no pas en la instrucció (l'auto-realització expressiva; o l'adhesió a la ideologia de la cultura com a bé de salvació); Martín Criado, 2010. Fins i tot, certs sectors de l'alumnat presenta força distància, reticència o, fins i tot, rebuig i resistència davant dels valors i fets pedagògics escolars (tal com narren a bastament les teories de les resistències). El professorat, per la seva banda, és un col·lectiu professional amb una sèrie d'interessos materials (p.ex., condicions laborals i salarials) i simbòlics (p.ex., estatus i prestigi, associats als de les vies que exerceixen). Podem assenyalar tant interessos comuns com diferents en el si del professorat (Martín Criado, 2010). Com a interessos comuns, podem assenyalar: l'expansió educativa; l'augment dels anys de les titulacions que imparteixen; una major capacitat de negociació col·lectiva envers els contractadors (p.ex., l'Estat); la sanció institucional que legitima la docència com a saber expert (des de magisteri fins a psicologia infantil), i així, exclou l'accés d'aquest cos professional d'aquells qui no poden acreditar aquest saber expert; etc. I, alhora, depenent de la seva posició estructural en el camp, el professorat també pot presentar interessos diferents -i, fins i tot, contraposats-; p.ex., quines vies permeten l'accés a

d'altres vies; el pes de les assignatures en el currículum; diferències entre docents de primària o de secundària; quins requisits d'accés hi ha per a cada titulació; qui imparteix què; etc. En aquest sentit, els docents acullen favorablement les reformes que els beneficien, com, p.ex., la sanció institucional que legitima la docència com a saber expert (com la psicologia infantil). En canvi, poden optar per boicotejar les reformes educatives que atemptin contra el seu *status quo*. Martín Criado (2010) ho exemplifica amb la reforma de Romanones de principis del segle XX (que pretenia introduir carreres tècniques o curtes), amb el BUP de la LGE de 1970 (que acabà essent molt poc polivalent). Masjuan (1994), per la seva banda, ho exemplifica amb la reforma de la LOGSE de 1990.

2.2.3. El marc institucional i legislatiu del camp escolar

En general, podem classificar l'estructura institucional i legislativa dels camps escolars dels països europeus en tres modalitats (Raffe, 1998; Jackson, 1999). En primer lloc, sistemes amb vies separades (*tracked*), en els que la secundària inferior separa les vies acadèmiques i les professionals. És el cas dels països germànics. En segon lloc, sistemes de vies integrades (*unified*), on hi ha un *continuum* entre ensenyaments primaris i la secundària inferior (sense diferenciació curricular -diferenciació que si que es dóna en els ensenyaments post-obligatoris-). És el cas dels països escandinaus. I, en tercer lloc, sistemes de vies connectades (*linked*), on l'ensenyament primari està diferenciat del secundari inferior, i en que aquesta última es vincula a vies acadèmiques o professionals post-obligatòries. Seria el cas de França, Itàlia, Grècia, Portugal, i ens parts de Gran Bretanya.

A continuació, farem un breu resum històric de l'evolució institucional i legislativa espanyola en relació a l'escola, des dels anys 70 del segle passat fins a l'actualitat: a través de la LGE de 1970, la LOGSE de 1990, i la LOE de 2006. Mostrarem tant l'efecte pendular entre models comprensius i segregadors (García, Merino, i Planas, 2010), com l'oscil·lació entre els model de vies separades i els de vies connectades (Merino, Casal, García, 2006).

La Ley General de Educación (LGE, de 1970) obeïa a un doble objectiu: respondre a la demanda creixent d'educació en l'etapa post-obligatòria i, alhora, ajustar el sistema educatiu espanyol als estàndards europeus. La LGE s'inspirà ideològicament en el *desarrollisme* (influenciat per les teories del capital humà), però amb una retòrica que es movia encara en els paràmetres franquistes. La LGE, a través de la creació de l'Educació General Bàsica (EGB), unificà l'ensenyament primari, eliminà el batxillerat elemental, i allargà l'escolarització única fins als 14 anys (Carabaña, 2002; Lorenzo, 1996).

La LGE, paral·lelament, incorporà la formació professional al sistema educatiu, a través de la FPR (que

pretén formar per al treball però dins de les coordenades escolars). I ho féu amb criteris de comprensivitat: cicles curts després de cada etapa educativa (complements de formació específica, no pas alternatives a les vies acadèmiques): la FP1 per als qui acaben l'EGB; la FP2 per als qui acaben batxillerat; i la FP3 per als qui acaben un cicle curt universitari.

Fins ara hem fet referència a l'estructura institucional en forma de vies que les diferents reformes legislatives van imposar; a continuació exposarem alguns dels usos i trajectòries que es van donar en aquell context.

Però la regulació de la FP de 1974 generà una contrareforma (Planas, 1986): la FP1 fou obligatòria per als qui fracassaven a l'EGB; s'establí un accés a la FP2 a partir de la FP1, a través dels règims d'ensenyaments especials (que representaven el 90% de la matrícula); i la FP3 desaparegué.

La contrareforma podia retornar el sistema escolar espanyol a un model separat (*tracked*), amb l'existència de dues grans trajectòries: la via FP1-FP2, i la via BUP-COU (una separació que remetia al model de doble xarxa de Baudelot i Establet, 1971).

Ara bé, una aproximació empírica més matisada pot establir l'existència de fins a quatre -i no només dues- trajectòries (Merino, 2002). La primera trajectòria, itineraris de desescolarització (que representaven un terç de la cohort, aproximadament), i que es caracteritzaven per l'absència de graduat escolar, i exclusió del sistema educatiu (alumnat que o no es matriculava a la FP1, o bé l'abandonava al 1r o 2n curs). La segona trajectòria és la de continuïtat entre els ensenyaments primaris i la FP (la xarxa PP de Baudelot i Establet, 1971). A pesar de la devaluació de la FP1, la meitat dels qui s'hi matriculaven havien obtingut el graduat escolar (i que, per tant, podrien haver accedit a BUP). La tercera trajectòria és la de continuïtat entre batxillerat i universitat (la xarxa SS de Baudelot i Establet). El BUP era unificat, però poc polivalent, i la seva continuïtat "natural" era l'accés a la universitat, a través de la selectivitat. I, finalment, la quarta trajectòria: itineraris de BUP en direcció al 2n curs de FP2 (i que no anaven a a COU). Alguns centres de FP2 fins i tot tenien centres de "buperos", tot i no se una trajectòria gaire habitual.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, de 1990) pretenia acabar amb els problemes derivats de la doble titulació al finalitzar l'EGB, als 14 anys, i canviar la pèssima imatge de la FP (a pesar de que l'origen de l'alumnat no era només dels no graduats en EGB). La LOGSE suposà l'allargament de l'escolarització obligatòria fins als 16 anys, i la incorporació d'un model comprensiu. Aquest model comprensiu implicà la implantació d'un tronc comú, de base fonamentalment acadèmica, tot i que s'obria la porta a elements professionalitzadors a través de la opcionalitat del currículum. Però alguns elements de la LOGSE ja apuntaven a una segregació interna dins de la pròpia ESO, a través d'una organització de l'alumnat a partir del seu rendiment acadèmic, l'aparició de crèdits variables, i

l'opcionalitat del currículum. En la LOGSE el fracàs a l'ESO s'externalitzà als PGS, augmentant l'edat d'inici tant de batxillerat com de la FP als 16 anys. La LOGSE imità el model de la LGE original: CFGM per a graduats en ESO; i CFGS per als qui superaven el batxillerat.

A pesar dels principis majoritàriament comprensius de la LOGSE, també s'hi produí una contrareforma de la LOGSE (Merino, 2002), en la que una part del professorat presentava unes pràctiques avaluadores i orientadores poc congruents amb la reforma: p.ex., el manteniment del prestigi diferenciat entre vies acadèmiques i professionals; o, també, de l'existència d'un doble graduat (fenomens que desenvoluparem a l'apartat 11.3.5). D'altra banda, tot i la igualació formal dels requisits per accedir tant a CFGM com a batxillerat, continuen existint diferències importants de prestigi, i també una orientació diferenciada per part del professorat. A la pràctica, una quantitat important (però difícil de precisar) obté el graduat escolar -formalment únic- amb el consell i la recomanació de cursar CFGM (tot i que, a vegades, l'alumnat i les famílies no sempre segueixin aquells consells).

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) ha mantingut la igualació formal de les condicions d'accés a les vies d'ensenyaments post-obligatoris, tant acadèmics (batxillerat) com professionals (CFGS), i on ambdues requereixen del graduat de l'ESO.

Com a la LOGSE, però, aquesta igualació de les condicions formals d'accés no ha significat una equiparació de les vies en d'altres terrenys, i continuen mantenint-se vigents, encara que de forma matisada, velles diferències: de prestigi social, d'orientacions pedagògiques, o de valor de canvi del títol al mercat laboral (Termes, 2012). A nivell de prestigi, continua la distinció entre ambdues vies. Batxillerat és considerat la via natural, noble, i acadèmica, a través de la qual els bons alumnes es dirigeixen a la universitat. En contraposició, CFGM és considerat la via innoble, a través de la qual els pitjors alumnes segueixen itineraris erràtics i curts, dirigides a una inserció laboral ràpida -si bé poc qualificada-, de tal manera que fins i tot a vegades la matriculació a les vies professionals és considerada equivalent a deixar d'estudiar (Merino, 2002; Alegre, Benito, i González, 2006; Planas, Merino, i Sánchez, 2008; Termes, 2009; Pineda, coord., 2009).

De totes formes, però, al llarg de la dècada de 2000-2010, i encara que sembli contra-intuïtiu amb el que acabem d'esmentar, la matriculació a batxillerat i CFGM presenta dinàmiques contraposades, favorables al CFGM.

Taula: Alumnat de batxillerat i de CFGM (1r i 2n cursos d'ambdós), sector públic i privat. Catalunya, cursos 2000-01 a 2009-10.

		2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
CFGM	Alumnat	28 141	30 370	32 302	32 619	34 131	34 597	36 209	38 007	41 079	43 825
	% sobre total	21,6	23,9	25,8	26,6	28	28,9	30	31,2	32,8	34
Batxillerat	Alumnat	101 862	96 959	92 844	89 974	87 964	85 238	84 442	83 809	84 135	85 062
	% sobre total	78,4	76,1	74,2	73,4	72	71,1	70	68,8	67,2	66
Total		130 003	127 329	125 146	122 593	122 095	119 835	120 651	121 816	125 214	128 887
Relació batx/GM		3,6	3,2	2,9	2,8	2,6	2,5	2,3	2,2	2	1,9

Font: Estadística de l'Educació, sèries anuals. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Observem l'augment de la matriculació de CFGM en 15.684 alumnes, que passa de 28.141 alumnes a 43.825 (passant del 22% de la matrícula total dels ensenyaments post-obligatoris al curs 2000-01, al 34% al 2009-10). En contraposició, la matrícula de batxillerat (1r i 2n curs) es redueix en 16.800 alumnes, passant de 101.862 a 85.062; així, si l'alumnat de batxillerat representava el 78% de la matrícula dels ensenyaments post-obligatoris de secundària al curs 2000-01, al curs 2009-10 representa “només” el 66%. Així, la relació entre batxillerat i GM (el número d'estudiants de batxillerat per cada estudiant de GM) ha passat de 3'6 a 1'9 en només una dècada.

De totes formes, aquestes són dades estoc -i no de flux- que ens impedeixen assenyalar l'origen o l'accés de l'alumnat: així, es pot accedir a CFGM a través dels PQPI (a partir de la LOE), escoles d'adults que preparen l'accés a GM, a través del fracàs de batxillerat, o, també, directament a partir del graduat a l'ESO. Només les dades de flux ens permetrien saber quin és el percentatge real que escull entre batxillerat i CFGM amb el graduat d'ESO.

Un dels elements claus a l'hora d'estructurar institucionalment el sistema escolar és la relació que s'estableix entre les vies obligatòries i les post-obligatòries professionals, sobretot pel que fa en relació a la relació entre fracàs acadèmic i FP, i la connectivitat entre els diferents nivells de la FP (Termes, 2012). La gran diferència entre la LGE i la LOGSE va ser l'exclusió en aquesta última dels no graduats de CFGM. En aquest sentit, els PGS de la LOGSE estaven concebuts des de l'assistencialisme, desregulats, i externalitzats del propi sistema educatiu: ni connectats amb els CFGM ni homologats amb el graduat en l'ESO. La LOE connectà els PQPI amb els CFGM, permeten l'aparició d'una nova trajectòria. De tal manera que de la matrícula dels PQPI a Catalunya, als cursos 2006-07 i 2007-08, un 59% es va presentar a les proves d'accés a CFGM i un 31% s'hi va matricular efectivament (Coordinació PTT, 2008). En el sistema escolar espanyol existeix una oscil·lació pendular entre les dues grans posicions

relatives a la in/exclusió dels no graduats de l'ESO de la FP. Així, hi ha un model d'exclusió (LOGSE), que ha precedit (LOE) i seguit (LGE) models d'inclusió. Aquestes dues postures tenen tant elements positius com negatius (Termes, 2012).

La exclusió dels no graduats (LOGSE) parteix de la esperança que la exigència formal dels mateixos requisits d'accés conduiria, a llarg termini, a l'equiparació d'ambdues vies en termes de prestigi social, i així, "dignificar" els CFGM. El preu a pagar d'aquest envit seria l'exclusió dels no graduat, que es veurien abocats o bé al mercat laboral directament, o bé a uns PGS assistencialistes i desvinculats de la formació reglada.

En contrapartida, la inclusió dels no graduats (a través de la trajectòria PQPI-CFGM en la LOGSE, i a través de la FP-1 en la LGE) potencia la recuperació acadèmica i reduiria el fracàs escolar, al permetre la continuïtat escolar. Ara bé, aquesta situació, pot derivar en una dualització en termes de prestigi, i un aprofundiment en els estigmes i prejudicis envers la FP, com a via pròpia dels fracassats (encara que empíricament bona part dels qui s'hi matriculessin poden provindre de l'èxit acadèmic: un 50% en el cas de la FP-1 de la LGE; Merino, 2002).

2.2.4. Les eleccions de les vies

La capacitat d'agència dels individus en el camp escolar s'expressa en la construcció biogràfica d'itineraris propis. L'agència en la construcció biogràfica es dona en les eleccions²⁸ de l'alumnat, que opta entre les diverses vies que són ofertes institucionalment des del camp escolar. Aquestes eleccions són especialment importants en els moments de bifurcació (Boudon, 1985). En aquestes eleccions es donen tant l'agència com el condicionament estructural. D'una banda, els individus tenen un marge d'elecció, unes estratègies determinades, basades en creences, desitjos, i oportunitats. I, d'altra banda, l'imaginari relatiu al valor i costos esperats a les diferents vies estan construïts normativament i amb la intervenció de diferents grups (família, grup d'iguals); i, alhora, constrenyits a les disposicions institucionals del camp (vies, filtres acadèmics).

En les bifurcacions, l'alumnat escull activament entre les diverses vies alternatives, a partir dels elements

28-L'anàlisi dels itineraris i de les trajectòries es pot fer a dos nivells (seguint l'assaig de Weber sobre el científic i el polític; Weber 1990 [1919]). D'una banda, un nivell estrictament sociològic, on l'únic element rellevant és l'anàlisi, descripció i comprensió d'aquells itineraris. D'altra banda, un nivell normatiu, que inclou les conseqüències polítiques dels itineraris, les desigualtats d'aquells, o les bondats sistèmiques (p.ex., econòmiques) de determinades trajectòries. Per tant, les preguntes sobre la bondat o maldat dels itineraris, o si les eleccions dels i les joves són correctes o incorrectes només tenen rellevància política, però no pas sociològica estrictament. En aquesta tesi ens mourem a un nivell estrictament sociològic comprensiu; i s'explicitaran els casos en que l'anàlisi adquireixi dimensions polítiques (p.ex., a les conclusions de la tesi).

següents: (a) el filtre acadèmic; (b) el valor atribuït a cada via; i (c) els costos atribuïts a cada via. Alhora, cal tenir també en compte: (d) la importància de les oportunitats i valors reals com les creences en relació a aquests; i (e) la relació bidireccional existent entre èxit acadèmic i expectatives acadèmiques.

El filtre acadèmic és una limitació institucional que condiciona l'accés a cada via. P.ex., per accedir a GM o a batxillerat és necessari disposar del graduat de l'ESO.

Els valors atribuïts a cada via es componen de tres elements: el prestigi de cada via, i la identitat expressiva que els individus presenten envers cada via; les opcions de continuïtat acadèmica de cada via (o utilitat acadèmica atribuïda); i el valor de canvi percebut del títol al mercat laboral, i la identitat instrumental que els individus presenten envers cada via.

Els costos atribuïts a cada via poden ser directes i indirectes, d'oportunitat, i acadèmics (Vincens, 2000). Els costos directes i indirectes són, p.ex., taxes dels col·legis, transport, menjador, uniforme, etc. Com més renda per càpita, el cost relatiu disminueix i, per tant, la continuïtat acadèmica és menys costosa en les famílies adinerades. Els costos d'oportunitat són el que es deixa de guanyar quan es continua estudiant i, per tant, s'ajorna la inserció laboral. Igual que en el punt anterior, a major capacitat econòmica, el cost d'oportunitat relatiu disminueix. Alhora, aquest cost depèn de la conjuntura econòmica; així, en una conjuntura econòmica expansiva els costos d'oportunitat augmenten (i pot donar-se una major inserció laboral i, així, fracàs escolar); en canvi, en una conjuntura econòmica recessiva el cost d'oportunitat es redueix (i augmenta, p.ex., l'efecte refugi). I els costos acadèmics són el cost acadèmic que implica el fracàs acadèmic. Aquest cost és menor com més reversibles siguin les opcions educatives. En aquest punt cal tenir en compte tant la dificultat atribuïda a cada via com a les possibilitats d'èxit auto-atribuïdes.

En general, les eleccions dels agents es basen en les expectatives, desitjos, i creences d'aquells. Per tant, seguint a Elster (2003) el que explica l'acció d'un individu són tant els desitjos de la persona com les creences sobre les oportunitats que té.²⁹ Així, les eleccions es fan en base a les creences subjectives. Per tant, és tant important l'anàlisi d'aquelles percepcions com la de la "realitat" a la qual fan referència; ho veurem més concretament a l'anàlisi de dades (p.ex., valor de canvi atribuït a les vies i inserció laboral real; o discriminació real i percebuda).

Les expectatives condicionen tant l'èxit acadèmic³⁰, de la mateixa forma com l'èxit condiciona les

29- "En realidad lo que explica la acción son los deseos de la persona junto con sus *creencias* acerca de las oportunidades. Como las creencias pueden ser erradas la distinción no es trivial. La persona puede no tener conciencia de ciertas oportunidades y por lo mismo no elegir el medio mejor disponible para realizar su deseo. Por el contrario, si erróneamente cree que ciertas opciones no factibles son factibles la acción puede tener resultados desastrosos" (Elster, 2003: 30).

30- L'anomenarem èxit acadèmic, més que no pas èxit escolar. Per Bonal (2003: 44) hi ha una: "falsa identificació que s'opera sempre que equiparem l'èxit acadèmic amb l'anomenat «èxit escolar». Des del nostre punt de vista, valorar la mesura amb què els joves s'adhereixen a la cultura escolar i responen eficientment a les seves exigències d'aprenentatge

expectatives (tot i que això pugui incloure, a vegades, distorsions, especialment sobre el propi èxit acadèmic). Així, els alumnes amb més bon rendiment acadèmic mostren unes expectatives més altes, mentre que els alumnes amb menor rendiment acadèmic tenen unes expectatives més baixes (veure, p.ex., Alegre, Benito i González, 2006). Aquesta consonància entre rendiment escolar i expectatives pot ser deguda a que els alumnes més exitosos acadèmicament són els que estan més motivats degut a la seva alta identitat instrumental i expressiva; i, simultàniament, l'èxit acadèmic contribueix a augmentar la motivació –i les identitats expressiva i instrumental-, l'autoestima i, així, les possibilitats d'èxit futur (Merino, 2002). El cas de consonància entre rendiment acadèmic i expectatives es pot explicar, també, a través d'Elster (1985). Actualitzant la fable de la guineu i el raïm de Fontaine, Elster trobar un mecanisme psicològic que consisteix en reduir les tensions i dissonàncies cognitives entre probabilitats i desitjos. Així, les expectatives associades a cada opció (creences i desitjos) es regulen en funció de l'èxit acadèmic (probabilitats): els elements probables apareixen com a desitjables i els improbables com a indesitjables. Així, per tal de reduir la dissonància cognitiva, la guineu, davant la impossibilitat d'aconseguir el raïm, conclou que aquest és amarg. En el nostre cas, la guineu-alumne estableix la seves expectatives i desitjos (expectatives de continuïtat escolar) en funció de les seves probabilitats: rendiment acadèmic present. Aquest mecanisme pot contribuir a explicar la alta correlació entre les expectatives escolars i el rendiment acadèmic.

2.3. La distància cultural escolar: la construcció de l'alteritat, i la segregació institucional

Hi ha dos grans vessants que articulen les polítiques escolars en relació a la diversitat cultural: el vessant l'oficial i explícit (programes acadèmics, organització curricular, llibres de text, llengües valorades acadèmicament) i, també, l'ocult i subinstitucional (normes, valors, i creences, tant de l'alumnat com del professorat). En primer lloc, exposarem el biaix cultural-ètnic de l'escola a través de la percepció i jerarquia de l'alteritat per part del professorat, i les conseqüències que aquest té en l'alumnat (vessant subinstitucional). I, posteriorment, exposarem tant la segregació interna com l'externa (vessant institucional).³¹

requereix quelcom més que el referent proporcionat pels resultats acadèmics. Efectivament, l'«èxit escolar» remet (o hauria de remetre) a la *presència* dels individus en l'espai escolar; és a dir, al nivell i qualitat de la incorporació de la seva estructura normativa, al record de les experiències viscudes durant l'escolarització i també a l'adquisició de coneixements de diversa naturalesa”.

31 - Un dels elements més importants per a analitzar el biaix ètnico-cultural a un nivell explícit o oficial és l'anàlisi de la visió de l'alteritat que es dona en els llibres de text. En aquest sentit, Lluís Samper i Garreta han sistematitzat quina és la visió de l'Islam en els llibres de text, ho detallem a continuació. Per Rafael Valls, aquells llibres parteixen d'una òptica visió explícitament europeïsta i etnocèntrica; Gemma Martín exposa com els llibres exposen una visió d'antagonisme cultural i de confrontació, on l'Islam és considerat no per ell mateix, sinó a partir de les seves relacions agressives amb occident. Pel Lluís Samper i Garreta (2011), els àrabs i musulmans són ignorats; i, quan no, són percebuts des de

2.3.1. La jerarquia de l'alteritat i efecte etiquetatge.

En aquest apartat abordarem quina és -en termes generals- la percepció i jerarquia de l'alteritat, tant a un nivell social general, com a un nivell específic escolar. I veurem l'efecte que tenen aquestes percepcions quan es projecten sobre els diversos col·lectius. Partim del fet que s'estableix una distància simbòlica entre, d'una banda, la cultura escolar o acadèmica i, d'altra banda, la cultura comunitària o familiar. Aquesta distància pot explicar-se en termes de classe³², gènere, i ètnia (elements culturals, nacionals, lingüístics, religiosos), i aquells biaixos i distàncies es superposen i combinen. Ens interessa, per a l'anàlisi de les TEE i TET en persones estrangeres, immigrades, o pertanyents a minories ètniques, destacar l'existència d'aquesta distància cultural en clau específicament ètnica. Aquesta distància cultural no es tracta pas d'una distància objectiva, sinó d'una distància construïda subjectivament tant des de la pròpia escola com des de la comunitat (individus, famílies, grup d'iguals). En aquest apartat exposarem la construcció d'aquesta distància des de l'escola; més endavant (als apartats 4.1 i següents) ho farem des de la perspectiva comunitària, i com aquesta percep i gestiona la distància cultural.

L'escola i la distància cultural en clau nacional i ètnica

Anteriorment hem exposat com un dels objectius fundacionals de l'escola era la construcció d'una ciutadania compartida i generar lleialtat envers els naixents Estats-nació. En aquest sentit, per alguns autors (veure, p.ex., Gellner, 1983, 1997), al llarg de la seva consolidació històrica, l'escola ha adquirit un caràcter etnocèntric i nacionalista. Aquest caràcter s'ha fet, sobretot, a partir de la difusió d'un imaginari col·lectiu, d'una història comuna (a vegades mitificada), i la estandardització (o imposició) lingüística. I, a la llarga, ha servit per accentuar tant la homogeneïtat intranacional com l'heterogeneïtat internacional. Ara bé, l'escola no té només l'objectiu de generació de ciutadania (on el biaix cultural-ètnic és més important), sinó que existeix també l'assignació de valors, coneixements, habilitats i competències, que permetran a l'alumnat participar com a adults en la força de treball (veure Ogbu 1982 i 2003). Per

l'orientalisme: on l'Islam (a pesar de la seva suposada vàlua cultural, artística i en arquitectura) és considerat exòtic, una representació de l'altre, i incompatible amb els valors occidentals (Edward Said, 1977). Aquests biaixos contribueixen a reproduir una imatge d'exotisme, anti-modern, ant-occidental, una visió orientalista de l'Islam.

Malauradament, no hem trobat quelcom similar en el currículum oficial pel que fa als centre i sud-americans. Tot i que existeixen elements històrics i culturals suficients com per a ser analitzats: des de la colonització espanyola a partir del segle XV; els processos d'independència que culminen al 1898; l'existència d'una -certa o pretesa- hispanitat pancontinental, política i lingüística (celebrada simbòlicament al 12 d'octubre, dia de la Raza o, actualment, de la Hispanitat); etc. Per tant, ens centrarem exclusivament en la segregació interna i externa com a elements caracteritzadors de la gestió, per part de l'escola, de la distància cultural a un nivell oficial o implícit.

32 - Així, p.ex., la distància cultural en termes de classe ha estat explicada, p.ex., a través de la violència simbòlica (Bourdieu, 1985, i 1988 [1979]; Bourdieu i Passeron, 1985 i 1977 [1970]), codis lingüístics (Bernstein, 1988 [1970]; Merton, 1980), la cultura resistent dels col·legues (Willis, 1988 [1977]), o molts d'altres. D'altres autors, com Aggleton i Whitty (1985) han ampliat aquest anàlisi a les classes mitjanes (els fills/es dels professionals liberals, docents, assistents socials, artistes, etc.). Veure els resums de Bonal (1998), o Barbeta i Jorba (2007).

Ogbu, l'escola nord-americana és una agència delegada que permet a tots els infants de totes les ètnies -també als afroamericans- participar en la força de treball. L'escola no és, per tant, una inculcació de valors racistes i hegemònics ètnicament (una expressió ètnicament eurocèntrica i blanca) des de la perspectiva dels afro-americans (com diu Boykin, 1986). Per Ogbu, és possible que existeixin discrepàncies entre la cultura i socialització escolar i la familiar, però aquestes discontinuïtats o discrepàncies són idèntiques per a tots els infants de totes les ètnies. I, fins i tot, fins i tot existint determinats valors culturalment (o nacionalment) esbiaixats -i en algun cas etnocèntrics-, aquests biaixos poden ser percebuts, viscuts, i gestionats de formes molt diverses. P.ex., es pot considerar el biaix cultural com negatiu, però secundari en relació al valor del títol al mercat laboral; i, així, valorar en termes globals positivament l'escolarització. Posarem més èmfasi en aquest aspecte quan fem referència als models d'integració segmentada (veure apartat 4.1).

Cal dir, però, que la postura d'Ogbu ha estat contestada: “Aunque Ogbu (1982) sugirió que todos los estudiantes experimentan discontinuidades a lo largo de su escolaridad entre las experiencias de casa y las escolares, otros autores como Gay (2000), Ladson-Billings (1995a, 1995b), Nieto (1999), y Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, y Todorova (2008) exponen que tales discrepancias son más pronunciadas para los estudiantes de minorías étnicas” (Rodríguez Izquierdo, 2010: 108).

És per això que, en general, direm que l'escola privilegia determinats llenguatges, perspectives històriques, i cosmovisions (tot i que, alhora, com Ogbu, això no implica necessàriament una valoració negativa de l'escola). En aquest sentit, el discurs pedagògic escolar, al privilegiar alguns trets socials respecte d'altres, regula la relació entre la diversitat social i la diversitat educativa (Bernstein, 1993, i 1996). El coneixement i el discurs educatiu són també una forma de regular la diversitat cultural, d'establir una dualitat entre cultures legítimes i il·legítimes. Fins i tot, la forma de seleccionar, classificar, distribuir, transmetre i avaluar el coneixement educatiu és també una forma de poder i control social (Bernstein, Elvin, i Peters, 1971).

Tot i que l'escola s'auto-proclama neutre culturalment. (“indiferent envers les diferències”, seguint l'expressió de Bourdieu), existeix una distància entre la retòrica multicultural escolar, i la seva pràctica efectiva (Carrasco, 2004b; Fernández Enguita, Mena, i Riviere, 2010). Per Fernández Enguita, Mena, i Riviere (2010) el reconeixement de la diversitat es dona només en el pla retòric, com un a certa tolerància envers les peculiaritats culturals. Però a la pràctica es tradueix tant sols en algunes mesures compensatòries sense implicacions profundes. Segons aquells autors, l'escola va néixer i continua essent una institució unitària i uniformitzadora que converteix la diversitat cultural en desigualtat escolar (i, a la llarga, social). Per Carrasco la multiculturalitat a les escoles espanyoles no existeix “más allá de la

folklorización y excepcionalidad”, a pesar de “la popularización de una retórica oficial que en la mayoría de las opciones políticas ha secuestrado este vocabulario, aceptando solamente algunas de sus actividades menos cuestionadoras” (2004 b :11).

A continuació presentem sintèticament la construcció d'un imaginari col·lectiu envers l'alteritat des de la societat catalana. En general, tal com aprofundirem quan fem referència a les relacions interètniques, la diversitat cultural pot ser percebuda de formes molts diferents: en un ampli ventall que va des de la xenofília fins a la xenofòbia -més habitual aquesta última- (Lévi-Strauss, 1999 [1952]).

En el cas català, Alarcón (dir., 2010) identifica els dos extrems del discurs. Un extrem victimista, on la immigració seria concebuda com una mà d'obra indefensa i explotada, esdevinguda la mà d'obra esclavitzada del nou capitalisme. I, en paral·lel, un discurs criminalitzador, en el que els immigrants serien concebuts com un exèrcit de reserva de delinqüents.

Carrasco (coord., 2004) exposa tres posicions, que relaciona amb els diferents grups socials. Una primera posició racista i etnocèntrica, que considera els estrangers pobres com inferiors i primitius. Aquesta posició estaria protagonitzada per sectors conservadors tant de les posicions més altes i populars de l'estructura socials (aquests últims, percebent als estrangers com competidors per a uns recursos escassos). Una segona posició interculturalista ultrarelativista, que obvia el caràcter canviant de les cultures, i que es mostra acrític, ingenu, i paternalista davant les relacions interculturals. Aquesta posició estaria protagonitzada per alguns sectors de l'atenció social directa, tant voluntària com professional. I una tercera posició que defensaria unes diferències irreconciliables on les diferències culturals es convertirien en fronteres entre grups. Aquesta posició estaria protagonitzada tant des d'autors neoliberals, com des d'unes esquerres progressistes incapaces d'articular la igualtat des de la diversitat.

Mònica Méndez Lago (2009) mostra la percepció de la població catalana i dels diversos grups socials en relació a la immigració. Tot i que existeixen diferències rellevants entre grups socials, en general els catalans creuen que hi ha un excés d'immigrants, i que cal supeditar la seva entrada a l'obtenció de contractes laborals. De totes formes es considera que la població ja immigrada i resident a Catalunya ha de tenir drets socials i accés als serveis públics (tot i que en la mesura que els recursos socials escassegin, els serveis públics han de prioritzar la població autòctona).

Segons el col·lectiu IOE (2005) la població autòctona té por i rebuig a la immigració per tres aspectes: por a l'erosió identitària i cultural; por a la competència i als recursos escassos (de la qual se'n deriva el nacionalisme familiarista i proteccionista de caire econòmic, que prioritza la població autòctona en contextos d'escassetat); i por a la delinqüència i sensació d'inseguretat ciutadana.

En la mateixa línia, ressaltant el nacionalisme econòmic en contextos de recursos escassos, Pau Mas i

Codina (Elzo, i Castiñeira, dirs., 2011) destaca el paper de l' "efecte competència". Un 57% dels catalans opinen que hi ha massa immigració a Catalunya (un rebuig fruit de la competència per a uns recursos escassos, no pas un racisme cultural). De fet, un 66% dels enquestats permetria l'arribada dels immigrants només en casos que hi hagués llocs de treball disponibles.

Ara bé, la percepció de l'alteritat a l'escola catalana no és exactament homologable a la percepció d'aquesta alteritat. Les expectatives del professorat envers l'alumnat estranger no són tant sols una reproducció de l'imaginari ètnic-cultural dominant en la societat general, tot i que s'hi basin (Ballestín, 2008 i 2010). Es construeix també en combinació amb les pròpies experiències professionals; podem veure-ho a Ladson-Billings, i Gillborn (2004); o, també, en el cas català sobre l'alumnat marroquí, en Pàmies (2006a), i Mateo (1997).

L'escola espanyola s'ha inspirat històricament la francesa (Carrasco, 2008): ha intentat construir una ciutadania uniforme lingüísticament, religiosament, i nacionalment (especialment durant el franquisme, tal i com ressalten Lluís Samper, i Garreta, 2010). En aquest model històric, la diversitat cultural ha estat negativament percebuda des de l'escola espanyola: "desde la Inquisición, los monarcas absolutos y las dictaduras, la diferencia cultural se ha venido interpretando como disidencia política, reflexión que debería estar muy presente en Cataluña" (Carrasco, coord., 2004a: 19).

Això ha significat, al llarg de la història, l'exclusió de les minories nacionals (catalana, basca, i gallega) així com de les minories ètniques (sobretot de la gitana). De tal manera que, històricament, els estudis sobre multiculturalisme i etnocentrisme a Espanya han estat, a la pràctica, estudis sobre l'exclusió de la minoria gitana. P.ex., podem destacar les obres de l'antropòloga Teresa San Román (1984, 1986 i 1994), les de Fernández Enguita (1993 i 1996), o les del sacerdot escolapi Francesc Botey (1970).

Aquesta posició històrica s'ha vist modificada a finals del segle XX. D'una banda, una escola que s'acostava als postulats del multiculturalisme (de forma sobretot retòrica, però també pràctica). I, d'altra banda, l'augment de la diversitat cultural (nacional, religiosa, ètnica, lingüística, fenotípica, etc.) fruit de l'arribada d'immigrants estrangers. Junt amb aquest augment de la diversitat, però, han aparegut també noves formes de percebre i gestionar l'alteritat: noves polítiques públiques i escolars, i també nous estigmes i (pre)judicis. Els nous grups ètnics, culturals, o nacionals, han canviat la situació escolar, de tal forma que les exclusions en clau ètnica ja no es dirigeixen només a l'alumnat gitano.³³ L'arribada de nous grups ètnico-culturals ha implicat la construcció de noves expectatives (tant positives com negatives) i, en base a aquestes, l'elaboració d'una nova jerarquia de l'alteritat. En general, la construcció

33 - Tot i que en alguns casos s'utilitza el mot compost *gitano-romaní*, hem preferit utilitzar el mot simple *gitano*, que és el que utilitza la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya (FAGIC). En aquest sentit, emprarem *gitano* fent referència al poble o la nació, i *romaní* a la llengua indoitàlica parlada pels gitanos de l'Europa central. (seguint les indicacions del *Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans -DIEC-*)

de l'alteritat, per part del professorat, es construeix a partir de la distància que el professorat percep que existeix entre, d'una banda, l'alumnat i la seva família i, d'altra banda, la cultura i llengües escolars-acadèmiques.

La distància escolar fa referència a les actituds i orientacions de l'individu, família, o comunitat envers l'escola (anti/pro-escolars). La distància lingüística parteix no només de les diferències entre llengües vehiculars i les llengües dels diversos col·lectius, sinó que es recolza també sobre una valoració diferenciada de les diverses llengües (Carrasco, coord., 2004a): així, el coneixement de determinades llengües (com l'àrab dialectal, l'amazic, l'urdú, etc.) és considerat un obstacle pel desenvolupament acadèmic, mentre que d'altres (anglès, alemany, francès, etc.) és considerat un benefici. En l'anàlisi de dades, a l'apartat 11.3.2, aprofundirem en quina és la percepció d'aquestes distàncies pel professorat, especialment en relació a l'alumnat centre i sud-americà.

En general, les percepcions sobre l'alumnat es construeixen a partir d'un ampli ventall d'opinions, que poden ser tant positives (o xenofíliques) com negatives (xenofòbiques). En l'extrem positiu, la majoria d'estudis apunten la minoria model (o “robot”), atribuïda a col·lectius asiàtics (al respecte, veure, p.ex., l'obra de Lee, de 1996). Per Louie (2006) els asiàtics són percebuts com uns triomfadors (en els àmbits escolar i laboral), que es basen en una cultura del treball i de l'esforç, que es combina amb una paciència que els fa sacrificar-se al present per aconseguir èxits futurs (Louie, 2006; Fukuyama, 1994; Rumbaut, 1997; Lee, 1996). De totes formes, els estereotips i expectatives positives també amaguen la diversitat del col·lectiu: no sempre els asiàtics són tranquils, ni brillants estrelles acadèmiques, ni tenen feines de coll blanc (Louie, 2006; Carola i Marcelo Suárez-Orozco, 2001).

En l'altre extrem, el negatiu, hi ha les minories estigmatitzades, en les que el seu bagatge cultural és percebut com a deficitari (quelcom a compensar), i que presenten una gran distància cultural en relació a l'escola (que haurien de ser aculturats). En el context nord-americà aquesta posició estigmatitzada ha estat ocupada tant per l'alumnat afroamericà com per l'alumnat hispanoamericà. En aquell context, l'alumnat hispà és percebut en l'imaginari social com a mal estudiant, que fracassa tant a nivell escolar com laboral, i que presenta una alta tendència a veure's immers en situacions conflictives i il·legals (Louie, 2006; Espenshade i Belanger, 1997). En el cas català, aquesta posició l'han ocupat, en la història recent, les persones procedents del Marroc. Per Pàmies (2006): “El binomi amb que s'ha representat l'alumnat marroquí ha estat el dèficit/compensació i el distància cultural/aculturació: alumnes amb bagatges culturals que requerien mesures d'atenció compensatòria; i suposar una discontinuïtat educativa entre l'univers escolar de la majoria i l'univers familiar de la minoria. Les respostes han estat o bé la diversitat intercultural o bé l'omissió dels trets culturals (objectius o suposats: llengua, religió, pràctiques familiars, etc.) que eren interpretats com obstacles per a l'escolarització”.

Les percepcions i expectatives del professorat poden tenir conseqüències importants en l'alumnat. Aquest mecanisme és conegut com l'efecte etiquetatge (o Pigmalión, relacionant-lo amb la llegenda d'Ovidi). L'efecte etiquetatge o Pigmalión és un dels més coneguts i utilitzats en la sociologia de l'educació. Ballestín (2008 i 2010) fa una recopilació de l'ús d'aquest mecanisme en la literatura educativa, i es destaquen les obres de Cooper i Good (1983), Brophy i Good (1974), Corson (1998), Pellegrini i Blatchford (2000), Swann (1985), Verma i Bagley (1982), i òbviament els clàssics de Rosenthal i Jacobson (1969), Rosenfeld (1971), o Rist (1970). En la literatura espanyola hi trobem les obres de Pàmies (2004, 2006), Mateo, (1997), a més a més de la citada Beatriz Ballestín; també, com recorden Lluís Samper i Garreta (2011), podem citar les obres de Calvo Buezas (1990), Jordan (1994), Fernández Enguita (1996), Lluís Samper (1996), Carlota Solé (ed., 1996), Terrén (2001), Garreta i Llevot (2003).

El professorat projecta expectatives a l'alumnat, però no només en clau ètnica, sinó també de classe i gènere. Per tant, aquesta construcció d'expectatives es formen a partir de combinacions de percepcions -en forma de sumatoris i neutralitzacions- (parafrasejant Bonal, 2003). Això ha implicat que un dels debats més apassionats en relació a l'efecte etiquetatge és analitzar el pes de cada una d'aquelles variables en la construcció d'expectatives. Diversos estudis es plantegen fins a quin punt la influència de l'ètnicitat sobre les expectatives docents superava a la classe social (Ballestín, 2008 i 2010; Rubie-Davies, Hattie, i Hamilton, 2006); de totes formes, la preeminència d'alguna de les dues variables no sembla haver-se resolt en cap dels dos sentits. Per Rubie-Davies, Hattie i Hamilton (2006: 431) “Most of the research around teachers’ expectations and ethnicity has taken place in the United States where teachers’ expectations for white students and African-American students have been explored, but since a large proportion of the African-American students attend school in the poorest areas, teachers’ expectations for those students may inevitably be connected to their social class and so whether or not it is ethnicity or social class (or both) that influences teachers is difficult to unravel” (citada a Ballestín, 2010). En la nostra tesi, però, entendrem que la construcció d'expectatives es fa conjuntament, i que existeixen expectatives en forma de combinacions (neutralitzacions, sumatoris) en relació a classe, gènere, i ètnia.

En la construcció de les expectatives en clau ètnica hi pot jugar un paper important el fonamentalisme cultural (Stolcke, 1995). En el fonamentalisme cultural les diferències culturals són reïficades, cossificades, i enteses com a immutables i adscrites, de tal manera que poden esdevenir fronteres insalvables. Això implica, alhora, que s'entengui que l'èxit acadèmic en les minories estigmatitzades passi per l'aculturació.

Les expectatives combinades, sobretot quan són negatives (en les minories estigmatitzades) al projectar-

se poden afectar negativament a l'alumnat: a la seva autoestima, confiança, autopercepció, rendiment, motivacions, i aspiracions escolars. A la llarga, per tant, poden funcionar com a profecies auto-complertes (Weinstein, Gregory i Strambler, 2004; Weinstein, 2002). Alhora, aquest auto-compliment de les expectatives inicials redunda en una consolidació dels prejudicis inicials del professorat.

2.3.2. La segregació externa

La segregació externa és un dels elements més importants a nivell institucional-explicit per a definir la distància escolar en clau ètnica, ja que aquesta segregació externa té un impacte especial en determinats grups socials (entre els quals destaquen, els immigrants, estrangers, i minories ètniques). Una xarxa escolar segregada és “aquella que s’aproxima a una situació d’homogeneïtat social intraescolar i d’heterogeneïtat social interescolar, és a dir, una xarxa escolar amb un perfil d’alumnat homogeni dins dels centres i heterogeni entre els centres” (Benito i Gonzàlez, 2007:41). Aquesta segregació escolar és resultat de diversos processos paral·lels: la segregació urbana; la doble titularitat dels centres; i les estratègies d’elecció de centres de les famílies, i l’entorn institucional que regula aquesta capacitat d’elecció. A continuació desenvolupem aquests punts, centrant-nos especialment en el cas català i de L’Hospitalet de Llobregat: (a) la relació entre segregació urbana i segregació escolar; (b) la concentració de l’alumnat estranger en els centres públics; (c) les estratègies familiars en la segregació escolar; (d) l’existència de l’efecte composició; i (e) la valoració de l’efecte composició i la segregació escolar externa.

La concentració de l'alumnat estranger en els centres públics

La segregació escolar es relaciona amb la segregació urbana. És una relació forta i important, però indirecta. La segregació urbana es caracteritza per les diferents possibilitats d'accés a l'habitatge, i a l'enclavament i assentament diferenciat dels diferents grups socials. Aquests assentaments diferenciats de grups socials marquen una geografia urbana pròpia i específica de cada context social i físic. A la pràctica, però, això significa sovint la combinació de segregació de classe i ètnica: barris empobrits amb població nouvinguda. Així, p.ex., diuen Rumberger i Paladry (2005: 40): “Although segregation has often been viewed in racial terms, racial segregation is strongly related to socioeconomic segregation. Not only are Black and Hispanic students more likely to be poor themselves, but they are also more likely to attend high-poverty schools”.

Segregació escolar i doble titularitat escolar.

Molts autors posen de relleu la major concentració de l'alumnat estranger en les escoles públiques. En el cas espanyol i català: Comas, Molina, i Tolsanas (2008); Ferrer, Castejón, Castel, i Zancajo (2011); Alegre, Benito, Chela, i González (2010); IDIE Inmigración (2008); entre altres.

Així, p.ex., Ferrer, Castejón, Castel, i Zancajo (2011) mostren com la distribució de l'alumnat nadiu i d'origen immigrat en centres públics i privats segueix patrons diferents; mentre que un 56% de l'alumnat nadiu està escolaritzat a l'escola pública i un 44% a la privada, l'alumnat d'origen immigrat ho està en un 81% a la pública i en un 19% a la privada. Aquesta concentració ha fet que es parli d' "etnoestratificació" en relació a les diferents trajectòries escolars segons nacionalitat (diferències en la titularitat del centre, l'èxit acadèmic, o a les vies de matriculació): veure, p.ex., IDIE Inmigración (2008). El número d'estrangers ha augmentat de forma global al conjunt del sistema educatiu català, però que aquest augment s'ha donat sobretot als centres públics. De tal forma, que la diferència entre estrangers matriculats als centres públics i privats ha augmentat els últims anys, arribant als 11% a l'ESO, al 8% a batxillerat, al 7% a CFGM, tot i que només a l' 1,4% a CFGS:

Taula: percentatge d'estrangers matriculats a ESO, batxillerat, CFGM, i CFGS, segons titularitat del centre i diferència entre centres públics i privats. Catalunya, cursos 2004-05 i 2009-10.

	ESO		Batxillerat		CFGM		CFGS	
	2004-05	2009-10	2004-05	2009-10	2004-05	2009-10	2004-05	2009-10
Públic	12,6	23,5	5,6	11,1	6,8	16,6	4,6	8,8

Privat	12,0	12,6	1,6	2,9	3,7	9,6	4,9	7,4
Total	9,1	17,7	4,2	8,1	5,9	15,4	4,7	8,6
Diferència públic-privat	0,6	10,9	4,1	8,2	3	7	-0,3	1,4

Font: elaboració pròpia a partir de dades Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Per les seves característiques específiques, cas apart mereix la matriculació de l'alumnat estranger als PQPI. Als PQPI l'alumnat representa entre un terç del total de l'alumnat en centres públics i privats, però la seva matriculació es dona sobretot als centres públics més que no pas als privats (74-70% als primers, 25-20% als segons), de tal forma que representen un percentatge superior sobre el total de l'alumnat en els centres públics (40-35%) més que no pas en els privats (25-27%):

Taula: Matriculació als PQPI, segons nacionalitat i titularitat del centre. Catalunya, cursos 2008-09 i 2009-10.

		2008-09			2009-10		
		Total	% sobre total col·lectiu	%sobre tipologia centre	Total	% sobre total col·lectiu	%sobre tipologia centre
Alumnat total	Centres públics	3 561	64,5	100	4 049	64,5	100
	Centres privats	1 960	35,5	100	2 232	35,5	100
	Total centres	5 521	100	100	6 281	100	100
Alumnat estranger	Centres públics	1 438	74,8	40,4	1 435	70,6	35,4
	Centres privats	484	25,2	24,7	599	29,4	26,8
	Total centres	1 922	100	34,8	2 034	100	32,4

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2008-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Ara bé, seria també un error pensar que l'alumnat estranger presenta una pauta homogènia de matriculació. Específicament, en relació a l'alumnat llatinoamericà, l'IDIE Inmigración (2008) exposa com a Espanya l'alumnat llatinoamericà té una presència en centres privats (18,9%) molt menor que la dels autòctons (34,1%), però lleugerament superior a les de la resta dels estrangers (17,6%). A Catalunya, passa el mateix: el 16,6% dels llatinoamericans estan presents als centres privats; només el 15,7% dels estrangers, i fins a un 40,4% dels autòctons. En aquest sentit, les també famílies immigrades tenen estratègies de matriculació escolar que, en alguns casos passen per la composició social del centre.

Alhora, també seria un error pensar que la segregació escolar es redueix a la doble titularitat dels centres. L'informe del Síndic de Greuges (2008) destaca el paper d'alguns centres concertats catalans que presenten alts percentatges d'alumnat estranger matriculats als seus centres. Podem veure-ho a les taules de l'annex 1 “Centres de primària concertats amb més presència d'alumnat estranger (exclosa Barcelona ciutat), entre 2001 i 2006” i “Centres de secundària concertats amb més presència d'alumnat estranger (exclosa Barcelona ciutat), entre 2001 i 2006”, i on tant a primària com a secundària hi trobem centres concertats amb alt percentatge d'alumnat estranger matriculat. A primària hi trobem centres concertats amb més del 40% de l'alumnat estranger (a Vic o Badalona), o del 30% (L'Hospitalet de Llobregat), o entre el 20-25% (Tarragona, Llagostera, Manlleu, Hospitalet de Llobregat, i Guissona). I, pel que fa a centres de secundària concertats, observem centres a Badalona (34%), Tàrrrega (28%), Manlleu (24%), Olot (22%), o d'altres el voltant del 20% (Mataró, Manresa, Olot, Tortosa, Terrassa, i Hospitalet de Llobregat). En general, a tot Catalunya, l'alumnat estranger als centres concertats ha augmentat molt al llarg de la última dècada, passant d'un màxim d'un 15% (amb l'excepció de Vic, amb un 25%) a la situació anteriorment esmentada.

És per això, conclou l'informe del Síndic, que la segregació escolar no es pot equiparar a la segregació urbana. Tot i que ambdues estan connectades, l'informe apunta a que la segregació escolar és superior a la segregació urbana.³⁴ Per tant, és incorrecte responsabilitzar exclusivament de la segregació escolar a la doble titularitat de les escoles catalanes, públiques i concertades-privades. Tot i que existeix la segregació per titularitat, aquesta és menor a la segregació entre sectors o zones.³⁵

La relació entre la segregació urbana i la escolar, a Catalunya i a L'Hospitalet de Llobregat

A continuació exposem la segregació escolar de L'Hospitalet en relació a la de Catalunya; ho farem a partir de l'informe del Síndic de Greuges (2008). Aquest informe del Síndic de Greuges (2008) analitza els centres de primària i secundària de Catalunya en funció de, entre altres, la seva titularitat (pública i

34- “la segregació escolar és superior a la segregació urbana, i aquesta circumstància constata les possibilitats d'actuació existents des de l'àmbit de la política educativa. És especialment il·lustrativa la situació de la ciutat de Barcelona: malgrat les diferències en la composició social dels districtes, la segregació escolar al conjunt de la ciutat s'explica en un 76,9% per les desigualtats internes dels districtes (menys contaminades per la segregació urbana), i en un 23,1% per les desigualtats existents entre districtes (clarament causades per la segregació urbana)” (Síndic de Greuges, 2008: 29).

35-“la segregació entre sectors de titularitat existeix, i que el sector públic escolaritza més de tres vegades més alumnat estranger que el sector privat. Aquestes diferències en la composició social, a més, no solament responen a l'origen immigrat, sinó també al nivell d'instrucció o a la classe social. Ara bé, dit això, les dades també demostren que en la majoria de municipis la segregació dins dels sectors de titularitat és superior a la segregació entre sectors; en altres paraules, que les desigualtats entre escoles públiques són més grans que entre aquestes i les escoles privades, i el mateix succeeix entre escoles privades i entre aquestes i el sector públic” (Síndic de Greuges, 2008: 29).

concertada), matrícula (percentatge d'estrangers), i context social (percentatge d'estrangers a la zona educativa). L'Hospitalet de Llobregat apareix reiteradament en l'informe com una de les ciutats amb major segregació. Aquest informe parteix de la diferència entre els percentatges d'alumnat estranger matriculat al centre, i el percentatge d'estrangers del seu entorn (barri o municipi).

Existeixen importants diferències pel que fa al percentatge d'estrangers matriculats al centre en comparació amb els estrangers residents al municipi³⁶, però ens interessa especialment veure el contrast entre el percentatge d'estrangers matriculats al centre en comparació amb els estrangers residents al barri.

Segons el Síndic, existeix una “important segregació escolar existent al municipi de l’Hospitalet de Llobregat. Aquestes darreres taules també posen de manifest la important diferència existent entre sectors de titularitat pel que fa a l’escolarització de l’alumnat estranger” (Síndic de Greuges, 2008: 29). Podem veure les diferències de forma més exacta, a través de les de la taula següent:

Taula: Llista de centres de primària amb més presència d’estrangers a l’Hospitalet de Llobregat.

Primària total	Titularitat	% estrangers zona	% estrangers centre	Diferència
CEIP 1	Públic	32,2	85,1	52,9
CEIP 2	Públic	26,6	69,6	43
CEIP 3	Públic	31,3	65,3	34
CEIP 4	Públic	32,2	63,8	31,6
CEIP 5	Públic	31,3	61,9	30,6
CEIP 6	Públic	32,2	30,2	28
CEIP 7	Públic	31,3	56,9	25,6
CEIP 8	Públic	26,6	54,2	27,6
CEIP 9	Públic	26,6	48,1	21,5
CEIP 10	Públic	31,3	24,2	14,9
CEIP 11	Públic	10,8	39	28,2
C. Concertat 1	Concertat	32,2	32,1	-0,1

36- Així, amb un 21% de població estrangera al municipi, hi trobem centres de primària amb percentatges d'estrangers matriculats molt superiors. El que més, amb un 85% d'alumnat estranger (+65% de diferència), o un amb 70% (+49%). Trobem també centres de secundària amb el 68% d'alumnat estranger (+47% de diferència), 59% (+38%), 56% (+35%), i 50% (+29%). Podem veure-ho a les taules de l'annex 1 “Llista de centres de primària amb més presència d’alumnat estranger respecte a la mitjana del municipi (exclosa Barcelona ciutat) 2006”; (observem com els centres de primària ocupen la 2a i la 9a posició d'aquesta classificació), i a la Llista de centres de secundària amb més presència d’alumnat estranger respecte a la mitjana del municipi (exclosa Barcelona ciutat) 2006” (on els centres de secundària de L'Hospitalet de Llobregat ocupen les posicions 1a, 3a, 5a, i 9a). I, en contrapartida, hi trobem molts centres amb percentatges molt menors. Cal dir que aquests centres amb menor percentatge d'estrangers matriculats són concertats. Així, d'entre els 10 centres de primària i 10 de secundària de Catalunya -exclosa Barcelona ciutat- amb menor percentatge d'alumnat estranger en comparació al seu municipi, hi trobem 5 centres de primària (entre un 0% i un 0'5% d'alumnat estranger) i 6 de secundària (entre un 0% i un 2'5%); és a dir, en els 11 casos una diferència que oscil·la al voltant del -20%). Aquestes dades apareixen a les taules de l'annex 1 “Llista de centres de primària amb una presència més baixa d’estrangers respecte a la mitjana del municipi (exclosa Barcelona ciutat) 2006” (els centres 6è, 7è, 8è, 9è, i 10è) i “Llista de centres de secundària amb una presència més baixa d’estrangers respecte a la mitjana del municipi (exclosa Barcelona ciutat) 2006” (les posicions 2a, 3a, 4a, 7a, 9a i 10a).

CEIP 12	Públic	31,3	31,7	0,4
CEIP 13	Públic	11,6	31,4	19,8
CEIP 14	Públic	14,9	28,9	14

Font: Síndic de Greuges (2008). Nota: en la taula s'han omès els noms dels centres escolars.

Només 1 dels 15 centres amb major presència d'alumnat estranger a L'Hospitalet és un centre concertat; i, fins i tot, escolaritza un percentatge d'estrangers lleugerament inferior al percentatge d'estrangers residents a la zona. En canvi, observem com hi ha centres públics que escolaritzen molts més estrangers que els residents a la seva zona de referència, amb diferències que poden ser de +30% (4 centres) o, fins i tot, +53% (1 centre). En canvi, la majoria (tot i que no tots) de centres amb major diferència negativa són centres concertats: 13 dels 15. En aquests centres hi trobem altes diferències negatives, al voltant del -25% (2 centres), o entre el -10 i -13% (8 centres):

Taula: Llista de centres de primària amb menys presència d'estrangers a l'Hospitalet de Llobregat.

<i>Primària total</i>	<i>Titularitat</i>	<i>% estrangers zona</i>	<i>% estrangers centre</i>	<i>Diferència</i>
CEIP 15	Públic	11,6	5,4	-6,2
C. concertat 2	Concertat	11,6	5,4	-6,2
C. concertat 3	Concertat	11,6	4,6	-7
C. concertat 4	Concertat	10,8	4,2	-6,6
C. concertat 5	Concertat	14,9	4,1	-10,8
CEIP 16	Públic	11,6	2,9	-8,7
C. concertat 6	Concertat	26,6	2,1	-24,5
C. concertat 7	Concertat	14,9	1,4	-13,5
C. concertat 8	Concertat	26,6	0,9	-25,7
C. concertat 9	Concertat	11,6	0,8	-10,8
C. concertat 10	Concertat	10,8	0,5	-10,3
C. concertat 11	Concertat	10,8	0,4	-10,4
C. concertat 12	Concertat	10,8	0,4	-10,4
C. concertat 13	Concertat	10,8	0,2	-10,6
C. concertat 14	Concertat	11,6	0	-11,6

Font: Síndic de Greuges (2008). Nota: en la taula s'han omès els noms dels centres escolars.

Estratègies familiars en les eleccions de les famílies

Anteriorment, hem comentat que la segregació escolar externa era fruit de varis processos paral·lels: la segregació urbana; la doble titularitat dels centres; i les estratègies d'elecció de centres per part de les famílies (que es donen en un marc institucional que les regula).

Pel cas català, Alegre, Benito, Chela, i González (2010) han analitzat les estratègies d'elecció de centres de les famílies (segons origen de classe i capital acadèmic, i origen nacional), a diversos nivells escolars (P3, primària, i ESO). En general, existeixen alguns elements compartits en totes les famílies, però

també hi ha diferències. Existeixen diferències segons l'origen de classe: les famílies més instruïdes posen més èmfasi en el projecte educatiu, o els resultats acadèmics obtinguts pels alumnes del centre; i en canvi, les famílies menys instruïdes posen l'èmfasi en la proximitat de l'escola, o que aquella sigui pública. I, també, existeixen diferències segons l'origen nacional: les famílies autòctones es preocupen pel perfil de les famílies que es matriculen als centres.

Aquesta estratègia d'elecció de centres, però, sovint resta poc visible, ja que aquestes preocupacions són considerades políticament incorrectes. Per Alegre, Benito, Chela, i González (2010: 101): “Així, no és estrany que l'explicitació de la referència al valor atorgat a la composició escolar aparegui sovint acompanyada de comentaris autojustificatius, observacions adreçades a deixar clara l'absència de qualsevol tipus de motivació discriminatòria, classista o xenòfoba. (...) Cal matisar que els aspectes relacionats amb la presència de població estrangera als centres s'ha explicitat amb menor incomoditat que no pas aquells aspectes referits al nivell instructiu o a l'estatus socioeconòmic de les famílies”. De tal manera que l'expressió estadística d'aquesta estratègia és inferior a l'abast real d'aquella (un abast més recognoscible a través de tècniques qualitatives). Aquesta menor visibilitat de l'espai ètnic en les enquestes entronca amb les dificultats metodològiques, anteriorment esmentades: Cardús i Estruch (1984); i, sobretot, Cea d'Ancona (2002, i 2004), o el col·lectiu IOE (2005).

En l'estudi de Alegre, Benito, Chela, i González (2010), a nivell estadístic, les famílies autòctones (i aquelles nascuts en un Estat d'IDH alt)³⁷ en un 13-14% escullen el centre tenint també en compte el perfil social de l'alumnat que s'hi matricula; i, en canvi, només un 4% de les famílies nascudes en un Estat d'IDH baix ho fan. Aquesta preocupació és fruit de varis factors (Alegre, Benito, Chela, i González, 2010): (a) El primer factor és la necessitat d'escolaritzar els fills/es en espais de familiaritat social (“els nostres”). (b) En segon lloc, la composició social del centre pot ésser utilitzada com a indicador indirecte del valor de l'escola. Davant la dificultat de percebre el valor “objectiu” de l'escola (vàlua del professorat, projecte educatiu del centre, instal·lacions), s'utilitza la composició social del centre. Així, la composició social del centre esdevé un indicador indirecte però central, més recognoscible (és visible i conegut), sobre el valor de l'escola. (c) En tercer lloc, es considera que l'alumnat pot condicionar el propi procés pedagògic. És a dir, de la mateixa manera que l'escola fa l'alumnat, l'alumnat fa l'escola (Van Zanten, 2007; Raveaud i Van Zanten, 2007; Ball, 2003). D'una banda, en clau positiva, els infants de les famílies més instruïdes afavoreixen el clima educatiu, la implicació, i l'estimulació a l'aula. En canvi, en clau negativa, els infants de les famílies menys instruïdes (o de les estrangeres o immigrades) són percebudes com a sinònimes de males actituds escolars, pitjor

37- L'Índex de Desenvolupament Humà (IDH) és un indicador sintètic que elabora el Programa de les Nacions Unides pel Desenvolupament (PNUD) des del 1990. Aquest índex es calcula per a tots els països del món a partir del PIB per capita, l'esperança de vida, la taxa d'escolaritat i la taxa d'alfabetització d'adults. (font: Enciclopèdia Catalana).

rendiment acadèmic, i alentiment del ritme a l'aula. En aquesta construcció d'expectatives, s'associen, d'una banda, elements estètics, ètnics i juvenils (les anomenades “bandes”) amb, d'altra banda, males actituds escolars, conflictivitat i violència social

Hi ha dos objectius que les famílies persegueixen a través d'aquestes estratègies (Alegre, Benito, Chela, i González, 2010): (a) Una estratègia defensiva o reactiva, que intenta evitar l'escolarització del fill/a en un entorn percebut com a problemàtic (l'objectiu és evitar el gueto, així com el desclassament). Els autors ho defineixen com un efecte refugi que, sense provocar estridències, eviti la concentració d'estrangers. (b) Una estratègia ofensiva o proactiva. Consistent en buscar un context socialment avantatjat. Es buscaria establir vincles socials amb famílies d'alt capital (cultural, però també econòmic) per a llarg termini obtenir privilegis d'aquest capital social relacional; i, també, una certa mobilitat social ascendent.

Més enllà dels objectius perseguits des de la perspectiva familiar, una de les conseqüències d'aquestes estratègies és contribuir a augmentar la segregació escolar. Específicament, existeix un fenomen en que les classes autòctones -classes mitges o obreres- busquen els centres amb menor presència d'alumnat estranger (*white flight*). Aquests mecanismes poden redundar en una segregació escolar major que la pròpia segregació urbana (Nusche, 2006; Hastings, Kane, i Stainger, 2005; Rangvid, 2007).

Per tant, aquestes estratègies individuals, al intentar evitar determinats grups social (p.ex., famílies i alumnat amb baix capital cultural, o estrangers) poden dualitzar la composició social dels centres i afavorir la segregació escolar (de forma relativament autònoma a la segregació urbana). Fins i tot poden fer que la segregació escolar sigui superior a la segregació urbana. Dit d'altra manera, les estratègies familiars que pretenen evitar el gueto, paradoxalment, poden redundar en la creació de guetos.

La capacitat d'elecció de centres per part de les famílies està regulada institucionalment. Per Alegre, Benito, Chela, i González (2010) l'origen social, cultural, i econòmic de les famílies condiona la capacitat d'elecció de centre -donada la major informació de la que es disposa-.³⁸ Específicament, són les famílies de classe mitjana les que obtenen un major benefici de la llibertat d'elecció; veure, p.ex., els estudis de Bell (2003) a Londres, o el de Van Zanten (2007) a París.

Políticament, és possible augmentar, mantenir, o disminuir la capacitat d'elecció de centre de les famílies

38- Per Alegre, Benito, Chela, i González (2010: 246): “Que aquestes divergències en la valoració, el coneixement i les estratègies que involucra l'elecció derivin del lliure exercici d'unes famílies que, en igualtat de condicions, opten per posicionar-se en un o altre sentit o, per contra, siguin degudes als recursos culturals, socials i econòmics desiguals que tenen origen en les posicions també desiguals que les famílies ocupen en l'estructura social, tot plegat no és una distinció nímia. Ben al contrari, determinar si ens movem en un escenari o en l'altre és bàsic per valorar les línies de crítica (o defensa) que es poden formular al principi de la llibertat d'elecció de centre, així com les propostes pràctiques que s'hi puguin formular. Creiem haver aportat proves suficients que la realitat que dibuixa el camp de l'elecció escolar s'adiu molt més amb la realitat del segon escenari que amb la del primer”.

(Alegre, Benito, Chela, i González, 2010): (a) Si la capacitat d'elecció es manté o augmenta serà necessari dotar d'informació i eines a totes les famílies, empoderar-les de tal manera per a que es doni efectivament una igualtat d'oportunitats. I (b) si es redueix la capacitat d'elecció, poden plantejar-se múltiples alternatives. Empíricament, en alguns casos aquesta reducció de marge d'elecció ha reduït la segregació escolar (p.ex., el *banding* anglès), i en d'altres l'ha augmentada (p.ex., la *carte scolaire* francesa”).³⁹

L'existència de l'efecte composició

En l'apartat anterior hem fet referència a les tres motivacions principals que fan que les famílies escullin centres en funció de la composició social de l'alumnat: la necessitat d'escolaritzar els fills/es en entorns de familiaritat social; l'ús com a indicador indirecte de la vàlua de l'escola; i l'efecte de l'alumnat sobre els processos pedagògics escolars. En aquest apartat exposarem fins a quin punt aquesta última motivació està -o no- fonamentada; és a dir, fins a quin punt l'alumnat fa l'escola de la mateixa manera que l'escola fa l'alumnat. L'efecte composició parteix de la possibilitat que determinats col·lectius (en termes de classe, gènere, estrangeria, processos migratoris, o migracions) obtinguin pitjors resultats acadèmics que d'altres col·lectius; i, alhora, que empitjorin els resultats acadèmics dels seus pares o companys.

Carabaña (2009b) analitza a partir de les dades extretes de l'informe PISA aquest efecte. Per al cas espanyol, Carabaña mostra uns resultats similars tant en nadius com en autòctons. Amb una concentració de menys del 20% d'estrangers al centre, no existeix l'efecte composició, ni en l'alumnat natiu ni en l'estranger. En canvi, amb una concentració d'al voltant del 30% l'efecte composició és negatiu, si bé afecta més als nadius que als estrangers: una disminució de 20 punts (en les proves PISA) en nadius, i de només 14 en estrangers. A partir de concentracions superiors al 30% d'estrangers la mostra no és conclouent en relació al pes de l'efecte composició.

En una línia similar, l'estudi de Ferrer, Castejón, Castel, i Zancajo (2011) mostra com l'alumnat autòcton obté millors resultats en centres amb menys d'un 25% d'alumnat estranger (509 punts de mitjana en la prova PISA) que en centres amb més d'un 25% (495 punts): una diferència de 14 punts -estadísticament

39- El *banding* consisteix a assignar l'alumnat a partir dels resultats obtinguts en les proves de finalització de primària. Segons aquesta nota, s'assigna l'alumnat a 4 grups de rendiment predefinitos. Cada centre té una quota per a cada un d'aquests grups de nivell; però aquestes quotes es combinen amb la possibilitat d'elecció de centre. Per la seva banda, la *carte scolaire* és d'una política d'assignació forçada en la que cada alumne té assignada una plaça al centre públic en que resideix. (Alegre, Benito, Chela, i González, 2010).

no significativa-. Per a l'alumnat estranger les diferències són majors: en centres amb menys d'un 25% d'estrangers, els estrangers obtenen una puntuació (445 punts) molt superior a centres amb més d'un 25% (374 punts). És a dir, una diferència de 71 punts, estadísticament significativa.

Taula: Puntuació en les proves PISA de l'alumnat nadiu i d'origen immigrat per nivell de concentració de l'alumnat d'origen immigrat al conjunt de centres i als centres públics de Catalunya.

% alumnat d'origen immigrat	Conjunt de centres		Centres públics	
	Nadiu	Alumnat d'origen immigrat	Nadiu	Alumnat d'origen immigrat
Centre < 25%	509	445	505	429
Centre > 25%	495	374	495	374

Font: elaboració pròpia a partir de Ferrer, Castejón, Castel, i Zancajo (2011)

Ara bé, tant important com l'efecte composició és la pròpia creença en l'efecte composició: la creença en l'efecte composició és un element fonamental per a les estratègies d'elecció de centres basades en la composició social d'aquells. Aquesta creença, com dèiem, pot empènyer a estratègies de mobilitat en les famílies amb més recursos (estratègies de distinció, refugi, *white flight*), i que a la llarga es produeixi una segregació escolar superior a la segregació urbana. És a dir, la creença en l'efecte de la composició escolar pot augmentar la segregació escolar. Diu Julio Carabaña (2009b: 21): “Si la concentració no es importante, *conviene evitar que lo sea la creencia en que lo es*”.

Valoració de la segregació escolar externa

No es pot equiparar mecànicament la concentració d'alumnat estranger o “ètnic” a problemàtiques escolars. Tampoc quan aquesta concentració és superior a la de la zona que l'envolta. La segregació escolar externa, però, pot ésser valorada tant de forma positiva com negativa.

D'una banda, pot ser valorada positivament si es dóna en entorns diversificats i ben articulats, amb pluralitat de referents, que faciliten la incorporació d'alumnat procedent d'altres cultures gràcies a la riquesa de l'entramat social en què participen i la seva obertura. En aquests casos, l'heterogeneïtat de la població és un actiu que permet la cohesió social i augmentar la qualitat de vida.

D'altra banda, la concentració d'alumnat estranger i la diversitat cultural poden ser percebudes negativament si el centre s'ubica en barris depauperats, pateix la fugida dels bons alumnes cap a centres de més prestigi i un procés d'estigmatització progressiva, que provoca una concentració artificial de problemàtica social que no es correspon amb la del barri on s'ubica (Comas, Molina, i Tolsanas, 2008). Pàmies (2006) destaca com la concentració d'alumnat estranger o “ètnic” només es considera

problemàtica davant determinats col·lectius. Aquests col·lectius estigmatitzats comparteixen trets percebuts com a negatius: pobresa, diferència fenotípica, bagatges culturals infravalorats, estigmes culturals creats a partir de realitats objectives i d'altres constructes culturals presentats de manera essencialista i immutable (Pàmies, 2006; Carrasco, 2003). La percepció negativa de l'alteritat és conseqüència d'entendre tots els col·lectius com a homogenis (i obviar els grans diferències existents entre aquells) i, alhora, entendre que aquesta homogeneïtat equival a fracàs acadèmic.

Finalment, cal tenir en compte que totes les famílies (també les immigrades, o pertanyents a minories ètniques) tenen estratègies escolars, que passen per la matriculació dels seus fills/es en determinats centres. En aquest sentit, recordem com l'estudi de l'IDIE Inmigración (2008) exposava les diferències en les pautes de matriculació segons origen nacional, i destacava la presència d'alumnat llatinoamericà en centres privats superior a la de la resta dels estrangers. Per Carrasco (2008) les estratègies familiars en les matriculacions dels fills/es poden jugar un pes important en determinats col·lectius. Carrasco ho exemplifica a través de les generalitzacions següents: les famílies filipines i llatinoamericanes prefereixen les escoles concertades religioses; les europees de l'est i d'altres llatinoamericanes a la millor escola de l'entorn; les franceses preferirien les bones escoles públiques; etc.

Per tant, la segregació escolar externa ha de ser entesa com una combinació d'elements, com segregació urbana, titularitat dels centres, i estratègies familiars. I, a partir d'aquestes estratègies familiars, algunes situacions -ni molt menys totes- de segregació externa poden obeir també a estratègies familiars; i, en aquest cas específic les polítiques pensades per a afavorir aquells col·lectius (p.ex., redistribució de l'alumnat, restriccions en les eleccions de centres) poden tenir conseqüències no desitjades per a aquells (aïllar l'alumnat, destruir les xarxes socials comunitàries, i desempoderar tant l'alumnat com les seves famílies; Carrasco, 2008).

2.3.3. La segregació interna

A nivell institucional explícit, la construcció de la distància cultural es fa tant a través de la segregació externa, analitzada en l'apartat anterior, com de la segregació interna. La segregació escolar interna consisteix en divisions o agrupaments per nivells (*ability grouping, tracking*). En el cas català, la segregació interna pot funcionar amb algunes variants segons els centres (Riudor, dir., 2011). En general es parteix d'agrupaments per nivells, de tal manera que l'alumnat romangui a la classe ordinària però se n'atengui la diversitat mitjançant agrupaments (Huguet, 2007). Els agrupaments poden funcionar a través de la subdivisió de la classe per desenvolupar parts específiques del currículum, o bé mitjançant la introducció de criteris innovadors en la composició del grup més enllà de l'edat (desdoblaments,

atenció individualitzada en petits grups, agrupaments mixtos en funció d'activitats concretes, entre d'altres; Aldániz, 2000).

Aquesta divisió per nivells pot sobre-representar determinats col·lectius; específicament, l'alumnat de menor capital econòmic i l'immigrat -i, en alguns casos, l'alumnat pertanyent a determinat col·lectius ètnics- (Nusche, 2006; Resh, 1998; Mickelson, et.al., 2008; Prenzel et al., eds., 2005; Strand, 2007). L'alumnat immigrant o pertanyent a determinats grups ètnics pot percebre nítidament aquesta divisió. Aquesta presa de consciència de l'etnificació de la divisió pot fer que l'alumnat redueixi les expectatives acadèmiques i la motivació en relació a les seves pròpies capacitats i la dels seus pares co-ètnics. I, alhora, pot fer que aquesta percepció augmenti la distància i desconfiança envers l'escola (Fordham i Ogbu, 1986; Gibson i Ogbu, eds., 1991; Ogbu, 2003).

La divisió per nivells té conseqüències en els resultats, l'orientació, i la continuïtat acadèmica (Nusche, 2006). Pel que fa als resultats, la segregació interna pot dificultar l'aprenentatge dels que estan situat als menor nivells (Field et.al., 2007; Nusche, 2006). En les vies de menor nivell, l'entorn d'aprenentatge pot ser menys estimulants degut a les menors dificultats curriculars, expectatives del professorat, i mètodes d'instrucció (Nusche, 2006; Oakes, 1995; Ammermüller i Pischke, 2006; Entorf i Lauk, 2006). També pot generar-se un efecte etiquetatge que dugui a internalitzar les baixes expectatives i perdre interès educatiu (Fordham i Ogbu, 1996; Ogbu, 2003; Jussim i Harber, 2005). Pel que fa a l'orientació, el professorat presenta menors expectatives envers aquells qui estan situats a les vies de menor nivell acadèmic. En el cas català, específicament, la divisió per nivells que s'acostuma a fer al 2n cicle d'ESO es tradueix en una orientació diferenciada. L'alumnat considerat bo (o brillant, o millor), enquadrat en el grup de nivell superior, serà orientat envers batxillerat; i el mitjà o dolent serà orientat, en canvi, envers CFGM (tot i que puguin donar-se itineraris no previstos). Ho veurem més endavant, quan fem referència al dilema del graduat.

En conclusió, la divisió de nivells pot sobre-representar determinats col·lectius (també a les minories ètniques i als immigrants). En aquest últim cas, donat que la divisió per nivells condiona la continuïtat acadèmica pot desembocar en trajectòries "etnificades" de caràcter perifèric (Gratacós, i Ugidos, 2011). Aquestes trajectòries etnificades i perifèriques poden donar-se, fins i tot, en casos on no hi hagi segregació escolar externa i on hi hagi un baix percentatge d'alumnat estranger matriculat al centre (Carrasco, 2006 i 2008). Ara bé, aquestes possibles conseqüències negatives no són desconegudes pel professorat, però formen part d'estratègies -com a mal menor- per a salvar del nivell acadèmic (tant a l'ESO com als ensenyaments post-obligatoris) en escoles en processos d'estigmatització (Bonaf, 2003); reprendrem aquests elements tant en l'anàlisi de dades com en les conclusions.

3. Ètnia

Com hem dit anteriorment, en el nostre model teòric, les transicions incorporen elements d'agència, estructura (classe, gènere, i ètnia), i història. L'objecte d'estudi d'aquesta tesi ens obligarà a privilegiar analíticament l'ètnia d'entre les variables estructurals, però això no implica pas afirmar la major importància d'ètnia en relació a les altres dues. La distinció entre variables estructurals és analítica només, ja que a la pràctica (a les biografies i itineraris concrets) les tres variables operen de forma combinada -i no pas isolada o aïllada-. L'alumnat viu i té experiències simultànies en termes de classe, gènere, i ètnia (Gillborn i Mirza, 2000; Gillborn, 1990; Gillborn i Gipps, 1996; Gillborn i Youdell, 2000).

La vivència pràctica d'aquestes variables es produeix a través de combinacions, que poden donar com a fruit tant resultats neutralitzadors com sumatoris (Bonal, 2003). Podem il·lustrar algunes possibles combinacions a través dels exemples de Bonal (2003) i Fernández Enguita (2008).

Bonal proposa tres combinacions sumatòries i tres de neutralitzadores (ètnia i classe; ètnia i gènere; i gènere i classe). (1) Els casos sumatoris són: (1.a) ètnia se suma a classe: es combina la reificació escolar amb la distància cultural; (1.b) ètnia se suma a gènere: la socialització femenina més adaptada a la norma es combina amb una cultura ètnica que regeix el moviment de les noies; (1.c) gènere s'afegeix a la classe: l'infantilisme masculí s'afegeix a la distància de classe (fet que pot dur a la “miopia optimista”; Martínez, 1998). (2) I, d'altra banda, els efectes contradictoris (o asincrònics, o neutralitzadors) són: (2.a) ètnia neutralitza classe: les altes expectatives familiars (p.ex., derivades d'un procés migratori que trasllada les expectatives de mobilitats ascendent als descendents; o bé l'aculturació additiva) poden compensar les baixes expectatives de classe; (2.b) gènere neutralitza classe: el risc i la competitivitat masculinitzades neutralitzen les baixes expectatives de classe; o, també, la compensació⁴⁰ en les noies (Fernández Enguita, 1991); (2.c) gènere neutralitza l'ètnia: un estricte control del lleure i prescripció de les trajectòries pot encasellar a una noia marroquina en un rol pre-establert, però també pot afavorir-ne el rendiment acadèmic.

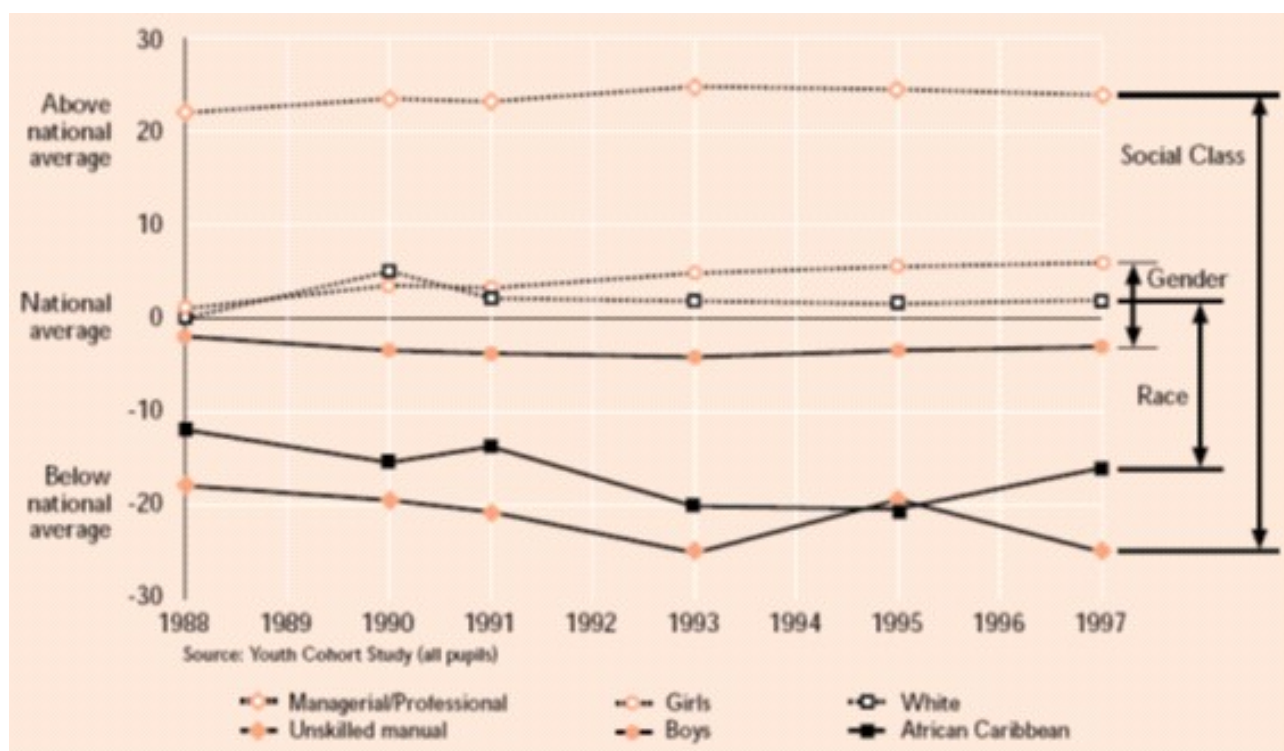
Fernández Enguita, per la seva banda, proposa dues interseccions: ètnia i classe; i ètnia i gènere: (1) Un sumatori entre ètnia i classe, que explicaria el fracàs de l'alumnat d'origen marroquí i obrer, a partir de la voluntat d'inserció laboral remunerat; habitualment masculí. Un sumatori similar al que mostrà Willis (1988 [1977]), si bé en aquest cas no es tractaria de resistències anti-escolars, sinó una cultura tradicional patriarcal, on es valoraria relativament poc l'escola. (2) Un sumatori entre ètnia i gènere, que expliqui l'èxit d'aquelles no per les seves capacitats intel·lectuals o orientació acadèmica (submissió o rebel·lia),

40 - Al llarg de la tesi ens referirem als mecanismes de *compensació* i *replegament*. Més endavant, al apartat 4.1.1 ho desenvoluparem.

sinó perquè tenen més per a identificar-se, tant en termes expressius com instrumentals. En termes expressius, l'escola és la institució que les tracta de forma més igualitària, més que el treball o la família. I instrumentalment, ja que donada la posició de desavantatge en relació als homes, necessiten compensar-ho a través de credencials educatives addicionals (Fernández Engueta, 1990).

L'estudi de Gillborn i Mirza (2000), per la seva banda, presenta una sèrie de resultats de diversos grups aïllant el pes de cada variable: gènere, classe, i ètnia (“raça”). Si observéssim el pes aïllat de cada una d'aquestes variables, les diferències més importants serien les de classe, seguides per les d'ètnia, i, finalment, les de gènere. Ara bé, pels autors aquest és un exercici intel·lectual merament especulatiu: no és possible aquesta comparació entre desigualtats diferents, perquè tots els pupils tenen classe, ètnia i gènere, i aquests factors no operen isoladament.

Taula: Desigualtats segons ètnia, classe i gènere, en l'obtenció de 5 o més màximes puntuacions en l'obtenció del Certificat General d'Educació Secundària (GCSE, en les seves sigles en anglès). Dades relatives a Anglaterra i Gales, durant el període 1988-1997.



Font: Gillborn i Mirza (2000).

Anteriorment hem exposat la necessitat de combinar les variables a l'hora de pensar les biografies, vivències, trajectòries dels individus. Hem de ressaltar, alhora, que aquesta combinació entre variables té un caràcter indeterminat: és a dir, les mateixes combinacions estructurals poden dur a resultats diferents -tant sumatoris com neutralizadors-. Aquesta indeterminació és fruit essencialment de l'agència: les

trajectòries es donen en espais estratègics -configuracions-, on actuen i negocien diversos agents (individus, famílies, grup d'iguals, comunitat, professorat). En aquests espais configurats hi ha tant espai per a la norma com per a la desviació -i la coacció-.⁴¹

3.1. Ètnia com a construcció relacional

D'entre les variables estructurals clàssiques anteriorment esmentades, probablement la més difícil de delimitar i definir sigui l'ètnia⁴². Aquesta dificultat és fruit de dos elements. Un primer, de caràcter més circumstancial, és que -almenys en el context català contemporani- aquesta variable entrellaça tres elements paral·lels, que podrien anar tant junts com separats: el procés migratori; la nacionalitat legal o condició d'estrangeria; i la pròpia identitat ètnica. I el segon element és la dificultat de la noció d'ètnia: relacional, subjectiva, identitària, processual, construïda. Ho desenvolupem a continuació.

La pertinença ètnica és una construcció subjectiva que modula la identitat: individual i col·lectiva, del propi grup i de l'altre. Weber (1968) destaca que la pertinença ètnica es basa en la creença en un origen comú i una comunitat compartida. Aquesta creença pot estar basada en elements objectius (costums, llengua, fenotip, relació de sang, etc.), però la creença subjectiva és tant important com aquelles semblances objectives.⁴³ La pertinença ètnica és, per tant, una construcció social, artificial (*künstlich*), no pas natural.

Per Barth (1970) l'origen de la pertinença ètnica radica en les relacions amb els altres grups (és a dir, els grups ètnics no tenen sentit en si mateixos sinó en relació amb els altres). I aquests grups interactuen en

41 - Seguirem a Bonal (2003) quan exposa com relacionar les combinacions estructurals amb la capacitat d'agència dels actors. Segons Bonal, cal tenir en compte les posicions estructurals (classe, gènere, ètnia), per tal d'evitar un individualisme particularista. Però, alhora, entendre aquestes posicions no de forma determinista sinó com a condicionats. "Les posicions, són, en aquest sentit, factors que estan en l'origen d'allò que diuen i fan els joves però que en cap cas redueixen la creativitat de les seves experiències ni del seu discurs" i així "fan possible una aproximació no maniqueïsta a la reproducció social de la desigualtat a través de la institució escolar" (2003: 150, 181).

42 - El concepte d'ètnia significa etimològicament "pertanyent a les nacions". El mot deriva de 'raça', 'nació', 'tribu'. S'usava en el grec dels jueus amb el sentit de 'pertanyent a les nacions', d'on 'estranger' prengué en el grec cristià el sentit de 'pagà' amb que s'usà generalment a l'Edat Mitjana (Coromines, 1980, vol.III: 823).

43 - Weber (1968: 389): "human groups (other than kinship groups) which cherish a belief in their common origins of such a kind that it provides a basis for the creation of a community (...) We shall call 'ethnic groups' those human groups that entertain a subjective belief in their common descent because of similarities of physical type or of custom or both, or because of memories of colonization and migration; this belief must be important for the propagation of group formation; conversely it does not matter whether or not an objective blood relationship exists (...) ethnic membership does not constitute a group; it only facilitates group formation of any kind, particularly in the political sphere. on the other hand it is primarily the political community, no matter how artificially organized, that inspires the belief in common ethnicity".

un context concret de relacions: centre-perifèria, migracions, (des)colonització, etc.

En aquest sentit, la pertinença ètnica (o el sentiment de pertinença a una comunitat, *gemeinschaft*) no és fruit estricte de les diferències objectives entre grups, sinó de les relacions que es construeixen entre aquells. A l'hora de construir la pertinença ètnica les dinàmiques de grup són tant importants com les diferències objectives entre grups. És per això que és difícil -si no impossible- descriure ètnia a partir d'uns trets "objectius" (o externs, o observables).⁴⁴ La identitat ètnica no és quelcom que aparegui donades certes característiques externes, sinó que és un procés d'auto-identificació, col·lectiva i individual.

Barth (1970) nega l'existència de grups ètnics com a unitats discretes i pre-constituïdes (que es podrien definir taxonòmicament a partir de les seves característiques objectives).⁴⁵ És per això que les classificacions ètniques acostumen a resultar impossibles si es plantegen en forma de característiques definitòries pròpies i intrínseques, en lloc de tractar de definir-ho en el marc de dinàmiques grupals. Aquesta enumeració de característiques pot esdevenir encara més difícil quan es tracta de definir el propi "jo" o "nosaltres" (Delgado, web, es pregunta què caracteritza els catalans: la llengua, costums, idiosincràsia?, i planteja contra-exemples de cadascuna d'aquelles característiques)⁴⁶. La definició dels grups ètnics en termes de característiques necessàriament es redueix a l'exposició de vaguetats i generalitats. En conclusió, diem que la pertinença es construeix a partir de les relacions amb els altres grups; i, així, que aquesta construcció no és pas quelcom estàtica o objectiu, sinó relacional, dinàmic, i processual (Barth, 1970; Giménez, 1996).

Els grups es relacionen en determinats contextos socials, i és a partir d'aquestes relacions i contextos a través dels quals adquireixen la pròpia identitat i trets específics constitutius. Justament, el procés d'adquirir trets propis i específics no es dona només en l'aïllament grupal, sinó sobretot a través de les

44 - És important recalcar el caràcter de condició construïda de les classificacions ètniques, sobretot en la mesura que els grups ètnics són presentats sovint com a fets naturals (i, fins i tot, sobrenaturals; Delgado, en web).

45 - Podríem fer una paral·lelisme amb Crossman (1991), per al qual les nacions no són entitats objectives i ahistòriques, sinó contingents i històriques; de tal forma que les definicions de cada una, i les relacions amb les altres (i com es perceben mútuament) és quelcom que varia històricament. Diu Crossman (1991: 21): "¿Qué es una nación? «Un pueblo que pertenece al mismo linaje biológico», contestaba el nazi mientras enviaba millones de judíos a los campos de exterminio. «Un pueblo unido por lazos históricos, filológicos y culturales», dice el inglés, mirando de reojo hacia Escocia y Gales así como hacia Irlanda. «Una reunión libre de individuos que, sin consideración alguna respecto a la raza o al lenguaje, desean vivir unidos bajo un mismo gobierno», dice el ciudadano norte-americano, mientras espera que nadie le mencione el problema del negro ni sus leyes migratorias. Todas estas definiciones resultan poco satisfactorias, porque tratan de definir por lógica lo que ha tenido su origen en el proceso histórico".

46 - Volem destacar dues obres que, en el marc català, han contribuït a definir i problematitzar la noció del propi jo, individual i col·lectiu: l'assaig de Francesc Mira, *Crítica de la nació pura* (1984); i el clàssic de Joan Fuster, *Nosaltres, els valencians* (1962).

relacions grupals; per tant, els grups ètnics es construeixen a partir de l'altre: tant a la distància existent entre aquells com, sobretot a la proximitat (i el desig de distingir-se). Diu Lévi-Strauss (1999 [1952]: 38): “la noción de la diversidad de culturas humanas no debe concebirse de una manera estática. (...) [existen diferencias debidas al aislamiento, pero] hay otras también importantes, debidas a la proximidad: el deseo de oponerse, de distinguirse, de ser ellas mismas. (...) la diversidad de culturas humanas no debe invitarnos a una observación divisoria o dividida. Ésta no está tanto en función del aislamiento de los grupos como de las relaciones que les unen”. És a dir, les identitats grupals (també, però no només, l'ètnica) no és la base d'un contrast, sinó el seu fruit.

Les variacions contextuais, per la seva banda, poden implicar també variacions en aquelles relacions inter-ètniques. Així, les relacions poden mutar quan ho fa el context social. És paradigmàtica l'obra de Teresa San Román a l'hora d'analitzar les relacions entre gitanos i societat majoritària, d'acord amb el marc econòmic general.⁴⁷ Ara bé, amb això no pretenem superar un culturalisme que entengui que totes les relacions són fruit de diferències entre cultures pures, per a arribar a un materialisme cru que entengui les relacions inter-ètniques com a mera expressió mecànica de les relacions econòmiques⁴⁸.

Els trets distintius de cada grup s'adopten o desactiven a partir del context relacional. Aquesta possibilitat d'utilitzar determinats trets en moments puntuals no nega l'existència de les diferències “objectives” entre grups. És a dir, les diferències objectives existeixen, però només en determinats moments esdevenen definidores del propi grup, a través d'un procés col·lectiu d'auto-identificació, i de diferenciació de l'altre.

En la mesura que determinats elements simbòlics esdevenen identificadors del grup, aquests poden passar a formar part d'estratègies de visibilització. Aquestes estratègies poden adoptar moltes formes (Delgado,web): vestimenta, llengua, música, fenotip, o, també, escenificacions públiques, cícliques o periòdiques. I, fins i tot, l'escenificació “ètnica” de comerços (restaurants, drogueries, etc.) o barris

47 - P.ex., diu Teresa San Román, (1986: 12): “En momentos de expansión, el conflicto racial no existe. Surge en otros momentos en los que en los distintos puntos del país se suceden las reacciones contra una u otra comunidad de gitanos, sin atisbo de coordinación alguna, su expulsión del lugar donde viven, su vigilancia y control policial, se afirma la imposibilidad de vivir con ellos y florecen las mismas historias de siempre, las mismas imágenes estereotipadas de siempre, encuadradas en un discurso acorde con la situación. Este es el conflicto racial, y aunque no exclusivamente, tiende a producirse en momentos de crisis económica. Son los momentos en los que la competencia interétnica se acentúa porque la minoría no sólo pierde el escaso terreno en el que se le había permitido entrar durante los tiempos más generosos. Es que, además, el sector de la mayoría más dañado por la crisis es expulsado, marginado, y entra frontalmente en competencia por recursos marginales, que habitualmente estaban en exclusiva en manos de los gitanos. Ahí la mayoría actúa realmente como grupo étnica. Como sociedad de clases ha arrojado fuera de sí a la población más débil, pero como grupo étnico la apoya en su competencia con los gitanos”

48 - A tall d'exemple, la crítica que fa Salvador Cardús a l'ús indiscriminat de l'explicació econòmica per explicar els conflictes ètnics. En concret, l'article “Pobres, i forasters” (diari *Ara*, 22/01/2011), on destaca el pes dels elements culturals i simbòlics en els conflictes grupals.

sencers.⁴⁹

El caràcter relacional d'ètnia fa que calgui pensar-la d'acord i en contrast amb els altres grups. Aquest mateix caràcter fa que canviïn la composició i els trets definidors del grup. Per tot això, és difícil preveure *a priori* la composició i les relacions que es donaran entre els grups. Intentarem posar de relleu aquest caràcter relacional d'ètnia a l'apartat referent a l'anàlisi de les relacions inter-ètniques. En aquella anàlisi l'auto-identificació, la composició dels grups, i les relacions inter-ètniques passaran per diferents grups: Hispanoamèrica, Llatinoamèrica (o Amèrica Llatina), i centre i sud Amèrica⁵⁰, així com a la noció de subcultura -essencialment juvenil- *latin*.

3.2. Crítiques i necessitat del concepte

L'ús del concepte "ètnia" ha estat criticat, tant a nivell acadèmic com polític. Exposarem (i intentarem rebatre) aquelles crítiques a quatre nivells: (1) limitacions teòriques del concepte; (2) l'aplicació arbitrària d'aquell; (3) les conseqüències estigmatitzadores del seu ús; i (4) la seva invisibilitat estadística.

En relació al primer punt, des d'aquesta tesi partim d'una noció relacional d'ètnia, descrita anteriorment. Aquesta perspectiva evita bona part de les crítiques, relatives a la concepció d'ètnia com a quelcom homogeni, substantiu, essencial, natural, o estàtic.⁵¹

Poden existir crítiques a l'ús del concepte, més que no pas al concepte en sí. P.ex., existeix el perill de sobre-etnificar determinats individus, grups, i processos. Per sobre-etnificació entenem atribuir a determinats individus i grups (estrangers, immigrants de determinats llocs i amb pocs recursos econòmics, sobretot) caràcters essencialment "ètnics": és a dir, que la seva identitat i actuació està determinada prioritàriament per l'ètnia. Així, en els processos en que hi participin, es considera com a causa, sovint única i última, l'ètnia (excloent, així, la combinació amb d'altres variables, la desviació de la

49 - Aquesta construcció d'una identitat ètnica (i la reivindicació ètnica, així com de certs elements considerats constitutius d'aquesta) parteix d'un cert etnocentrisme: la voluntat del grup de distingir-se dels altres. Per Delgado (web), aquesta voluntat implica una creença en que la pertinença al grup és preferible (tot i que no necessàriament superior). Ara bé, això no té perquè implicar cap conflicte, ja que es considera que els altres grups pensin el mateix (veure, p.ex, Lévi-Strauss, 1999 [1952]).

50 - Hispanoamèrica inclou els països americans de parla castellana. Inclou la majoria de països de sud Amèrica (amb l'excepció de Brasil, lusòfon), i de centre Amèrica incloent-hi Puerto Rico (estat dels EUA) o Mèxic. Això no exclou, òbviament, l'existència d'altres llengües en aquell territori; p.ex., el guaraní (parlat sobretot a Paraguai), aimara (habitual sobretot a Bolívia i Perú), quechua (que es troba a Equador, Bolívia i Perú), maya i náhuatl (parlades a Mèxic i, la segona, també a Guatemala), wayúu (que es troba a Colòmbia), mapudungún (parlada a Xile i Argentina), etc. En canvi, Amèrica llatina inclou no només els països anteriorment exposats, sinó també d'altres: el més important, Brasil, i d'altres països francòfons de centre Amèrica. El terme Amèrica llatina pot bescanviar-se, també, per Llatinoamèrica. Finalment, hi trobem els conceptes de caràcter geogràfic: centre i sud Amèrica; la situació de Mèxic varia segons les versions -centre o nord Amèrica- (segons el *Diccionario panhispánico de dudas*, 2006).

51 - En aquest sentit, podem fer un paral·lelisme a la crítica feta al concepte de nació. Gellner (1983, 1997) ha proposat un concepte de nació que superava els essencialismes culturalistes i la creació de tipologies tancades i homogènies (de forma similar a les aportacions de Barth -o, abans, de Weber- en relació a l'ètnia).

norma, o l'agència individual). Desenvoluparem aquesta possible etnificació a partir de l'anàlisi de dades relatives a les relacions inter-ètniques.

En relació al segon punt, s'ha assenyalat l'aplicació arbitrària i discriminatòria del concepte, que s'aplicava només a determinats col·lectius. Es tracta d'una aplicació esbiaixada, que es circumscriu exclusivament a les minories ètniques o a l'alteritat. Fins i tot s'associa a societats pre-modernes i minusvalidesa cultural, especialment a les seves pràctiques culturals més tradicionals i folklòriques. De tal forma que només existeixen determinats col·lectius ètnics (p.ex., gitanos o senegambians), però no pas d'altres -com francesos o catalans- (Delgado, coord., 1997). Així, per Delgado (2003: 36) “el discurso multicultural o intercultural (...) sirve para marcar a fuego a ciertas personas con el hierro «inmigrantes» o «minoría étnica», para contrastarlos con una supuesta mayoría de gente «autóctona», que no formaría parte de ninguna etnia ni de ninguna minoría. Es obvio que no hay nada de natural en esta clasificación”.⁵² Des d'aquesta tesi defensem un us més ampli del concepte, i que inclogui tots els col·lectius i individus i no només uns pocs: també als grups ètnicament majoritaris (*mainstream*), els autòctons, els nadius fills de nadius, la generació 3a i més, o el grup “sense nom” (Simon, 2011).⁵³ Només des de l'etnocentrisme es pot obviar la pròpia pertinença ètnica i, alhora, atribuir-la als altres individus i col·lectius.

Els diferents grups han considerat de formes molt diverses als altres grups (ètnics, nacionals, culturals, fenotípics). Aquestes percepcions han oscil·lat entre dos pols: el primer, el paternalisme i la xenofília; i el segon, la xenofòbia, la ridiculització, i l'estigmatització. Per Lévi-Strauss (1999 [1952]) històricament trobem exemples situats entre ambdós pols, si bé la postura xenofòbica ha estat la més habitual.

La xenofília, d'una banda, la podem trobar, p.ex., en els casos d'alguns indis americans per als qui els colonitzadors europeus representaven el retorn dels seus herois civilitzadors; o, també, en els casos d'àrabs i musulmans per als qui els europeus o els cristians podien ésser uns iguals -no només uns esclaus- (mentre que a la inversa, per als cristians aquells només podien ser esclaus).

La xenofòbia, d'altra banda, ha estat la reacció més habitual (on s'associa l'alteritat a monstrositat, escàndol, etc.). Fins i tot, en les cròniques dels grans viatges l'alteritat ha estat percebuda des d'aquesta òptica xenofòbica.⁵⁴ Per Contreras (a Delgado, coord., 1997) els “altres” han estat considerats muts o

52 - Des d'aquesta concepció d'ètnia (que equival només a minories i alteritat), s'entén la polèmica del diari *El Mundo*, en la notícia “Estados Unidos considera a catalanes, gallegos y vascos como un grupo étnico” (1/76/2009).

53 - De la mateixa manera que tots els individus parteixen d'una posició estructural en termes de classe o gènere, també parteixen de la seva pertinença ètnica.

54 - Diu Contreras (Delgado, coord., 1997: 73): “Los relatos de viajes, reales o imaginarios, como los de Heródoto, Estrabón, los de los misioneros medievales como Piano de Carpino o Guillermo de Roubruck, y comerciantes como Marco Polo y, sobretudo, los relatos de las épocas de los grandes viajes y descubrimientos –Joao do Barros, Colón,

incapaços de parlar: els eslaus ho pensaven en relació als alemanys; els maies cakchiqueles en relació als maies envers els maies mam; o els asteques en relació als habitants de Veracruz (Todorov, 1982). El grup propi és sinònim de bondat, excel·lència, o, fins i tot, humanitat; en contraposició, l'altre és sinònim de maldat, imperfecció, o inhumanitat. En relació a aquesta inhumanitat, explica Lévi-Strauss (1999 [1952]: 40): “En las Grandes Antillas, algunos años después del descubrimiento de América, mientras que los españoles enviaban comisiones de investigación para averiguar si los indígenas poseían alma o no, estos últimos se empleaban en sumergir a los prisioneros blancos con el fin de comprobar por medio de una prolongada vigilancia, si sus cadáveres estaban sujetos a la putrefacción o no. (...) El bárbaro, en primer lugar, es el hombre que cree en la barbarie”.

En tercer lloc, els estudis centrats en l'ètnia han estat criticats pels efectes estigmatitzadors que poden tenir en relació als col·lectius etiquetats com a tals. Entenem, però, que l'explicitació d'una situació de diferència i desigualtat social (p.ex., trajectòries acadèmiques i laborals) no ha de servir pas per a culpabilitzar als desfavorits de la situació que experimenten (*blame the victim*). Sinó, tot al contrari, per a posar de relleu les situacions i dificultats amb les que es troben aquells individus en la construcció de les seves biografies. Fins i tot, des d'una perspectiva estrictament política, com recorda Lévi-Strauss (1999 [1952]), si bé el racisme es va assentar sobre bases pseudo-científiques, el combat anti-racista es va bastir justament a partir de nocions provinents de la ciència i dels estudis socials. En aquest sentit, a tall d'exemple, és il·lustratiu l'estudi de Gillborn i Mirza (2000), on es relaten les diferències en les trajectòries acadèmiques de diversos col·lectius ètnics. Al fer-ho admeten que corren alguns riscos: reproduir estereotips (homogeneïtzar els col·lectius, emascarar els casos d'èxit), criminalitzar alguns grups (i avivar el fonamentalisme i racisme cultural). Però, alhora, també entenen que aquests estudis poden permetre identificar les desigualtats d'oportunitats. Això és degut a que visualitzar les diferències en el rendiment acadèmic entre grups no prova res sobre el potencial d'aquells grups (ja que les raons d'aquelles diferències poden ésser múltiples, i les responsabilitats compartides). Així que de la mateixa manera que aquests estudis poden ser una preocupant eina per la consolidació dels estereotips (en definitiva, una arma per la discriminació racista), en la mateixa mesura poden ser una útil font per a detectar casos de racisme i discriminació en l'àmbit laboral i educatiu (que permetin avançar en termes de justícia i cohesió social).

En quart lloc, la (in)visibilitat estadística de l'ètnia depèn del model polític de ciutadania hegemònic en

Vespucci, Sahagín, Fernández de Oviedo, Nuñez Cabeza de Vaca, Ramusio, Hariot, Thevet, Bougainville y tantos otros-, han sido, a lo largo de nuestra historia, los primeros pasos, mejor o pero dados, en el camino de la percepción de la alteridad y de la caracterización de la misma. En estos relatos, el otro ha sido visto, fundamentalmente, como bárbaro, infiel, idólatra, salvaje, primitivo, etc”.

una societat. Podem establir dos tipus ideals d'integració, ciutadania, i concepció de la diversitat (Carrasco, 2007b): el model francès, i el model britànic o anglosaxó.

El model francès es caracteritza per l'assimilació i la integració. És un model d'assimilació sorgit arrel dels processos de descolonització i l'arribada a França de persones provinents, sobretot, del Magreb. Aquest model (inspirat teòricament en l'igualitarisme de la Revolució Francesa) atribueix la ciutadania francesa a tots els individus, sense exclusió. Aquesta ciutadania única és, però, homogènia, i feta a partir de la renúncia dels individus a expressar la seva identitat particular en l'àmbit públic: les especificitats culturals, lingüístiques, religioses es donen només en l'esfera privada. Per Carrasco (2007b) la promesa d'igualtat ciutadana s'incompleix. Més enllà de la retòrica, existeix només una forma de ciutadania francesa: blanca (no pas multicolor), francòfona (i on les altres llengües són dialectes, *patois*), i laica (i, sobretot, específicament no musulmana). Des d'aquesta concepció rígida i homogènia de la ciutadania, el reconeixement dels diversos subgrups ètnics seria un atemptat a la pròpia "francesitat". Simon (2011) posa de relleu que tot i l'existència de desigualtats socials reals molt importants (una desigualtat i racisme que ha estat fins i tot reconeguda per la pròpia ambaixada nord-americana)⁵⁵, la retòrica nega qualsevol forma de diferència i desigualtat.

Per la seva banda, el model anglosaxó representa la integració multicultural. En aquest model d'integració, la diversitat ciutadana és reconeguda com un bé explícitament positiu (també en l'esfera privada), i s'anima i es promou l'expressió dels trets identitaris de tots els subgrups ètnics (si bé amb l'assumpció d'una sèrie de valors mínims compartits). Es reconeix l'existència i la legitimitat cultural de tots els grups, fet que té el seu correlat en les polítiques públiques i les escolars (p.ex., incorporació de la diversitat lingüística, establiment d'un currículum multicultural). Ara bé, per Carrasco (2007b), la contrapartida d'aquest èmfasi en les particularitats seria la compartimentació en estancs culturals. És a dir, la creació de guetos ètnico-culturals sense comunicació entre aquells, i on el contacte i l'intercanvi entre grups seria molt limitat. L'exemple d'aquesta situació serien alguns barris (als EUA o a Gran Bretanya) conformats exclusivament per determinades comunitats ètniques, sense convivència compartida.

Ambdós models de ciutadania impliquen diferents formes de visibilitzar l'etnicitat, tant a nivell social com estadístic (Carrasco, 2007b).

El model francès opta per la invisibilitat estadística dels diversos subgrups ètnics que integren el conjunt social. La gran majoria d'Estats europeus (també l'espanyol) han optat per aquest model. Es

55 - Simon (2011) mostra l'informe de l'ambaixada nord-americana sobre la situació a França posterior a les protestes de 2005, destapades per un informe de Wikileaks: "The real problem is the failure of white and Christian France to view their darker, Muslim compatriots as real citizens. The cumulative effect has been the creation of a generation of young males lacking parental control and unequipped to secure and hold a job, even if they could break through the formidable barriers of prejudice faced by young Arabs and young blacks in particular".

tracta d'un model més opac, i en el que la invisibilitat estadística impedeix conèixer moltes situacions: l'adscripció o auto-adscripció ètnica dels individus, el lloc de naixement, o diferències en les trajectòries escolars de les minories ètniques i dels immigrants. Tant sols permet conèixer la nacionalitat (vinculat a la ciutadania i no pas a l'ètnia). Aquesta invisibilitat dificulta l'anàlisi de les trajectòries escolars en clau ètnica. Estudis com, p.ex., el de Gillborn i Mirza (2000) serien impossibles en aquest context. Per Carrasco (2008) aquest no és un element secundari: malcomptats implica, també, malservits —com diuen Lincroft i Resner (2006) : *Undercounted, Unserved*.

El model anglosaxó, per la seva banda, és més transparent i visibilitza més l'ètnia. Ara bé, aquesta visibilitat també és problemàtica: tant pel que fa a la construcció de les etiquetes ètniques, com pel que fa a les conseqüències polítiques d'aquelles.

La construcció de determinades etiquetes ètniques és difícil. En primer lloc, perquè converteix en estàtic i tancat allò que és relacional, processual, i obert (reïfica i naturalitza les construccions ètniques). En segon lloc, perquè els trets objectius que s'adopten per fer aquelles etiquetes són múltiples i inconnexos entre ells: fenotip -raça-, nacionalitat, religió; i l'adopció d'aquests trets “objectius” obeeix sovint a qüestions ideològiques. Aquests elements poden dur a certes inconsistències en les classificacions i etiquetatges ètnics.

D'altra banda, l'etiquetatge ètnic també genere resistències polítiques. Així, p.ex., l'intent de Simon (2011) de visibilitzar la composició ètnica de França (a través d'una enquesta que incloïa elements d'auto-identificació ètnica) fou acusada, per SOS Racisme, de criminalitzar les víctimes amb preguntes que recordaven el passat colonial francès o el règim col·laboracionista de Vichy.

4. Els processos migratoris

L'estudi de les TEE i TET en persones estrangeres, immigrades, o pertanyents a minories ètniques ha d'incloure, en la seva anàlisi, als processos migratoris, amb un doble objectiu. En primer lloc, la integració de les diverses generacions d'immigrants es dona a través de diferents models (articulats teòricament al voltant de les teories de la integració segmentada); i on l'adopció d'un o d'altre model té conseqüències en relació a les TEE i TET (ho desenvoluparem a l'apartat 4.1). I, en segon lloc, perquè el procés migratori pot tenir un impacte directe en les configuracions familiars i les transicions escolars i laborals d'aquells qui participen en aquell procés migratori (ho desenvoluparem a l'apartat 4.2, posant especial èmfasi en el cas de les migracions d'hispanoamericans a Catalunya).

4.1. Models d'integració segmentada: immigrants i generacions d'immigrants (1, 1'5, i 2)

Existeixen tres grans models d'integració: el lineal o clàssic; l'additiu o bicultural; i l'oposicional o a la baixa. Aquests models es fonamenten en dues nocions claus: les d'immigrants i les de generacions d'immigrants (primeres generacions, generacions 1'5, i segones generacions).

Per tant, abans d'aprofundir en els diversos models d'integració segmentada (veure de l'apartat 4.1.1 al 4.1.4) serà necessari exposar i delimitar ambdós conceptes, i defensar-los d'algunes de les crítiques més habituals que s'hi han realitzat. Així, a continuació exposarem tant el concepte d'immigrants com el de generacions d'immigrants (1, 1'5, i 2). Pel que fa a les generacions d'immigrants aprofundirem en els elements següents: la necessitat del concepte de generacions d'immigrants, les crítiques realitzades a aquells, i un intent de superar-les; també exposarem la quantificació d'aquells a Catalunya; i, finalment, les conseqüències en les polítiques públiques de l'emergència de les segones generacions d'immigrants.

Definició de la població immigrada

Considerem persones immigrades “aquellas personas que (...) tienen más de 15 años de edad y llevan viviendo en España al menos un año o, llevando menos de un año, tienen intención de estar al menos un año en España. Así (...) se incluyen tanto personas de nacionalidad extranjera como de nacionalidad española pero todas ellas nacidas en el extranjero, independientemente de los años que lleven viviendo en España. Incluye también aquellas personas, hijas de españoles, que hayan nacido en otros países siempre que hayan residido al menos un año en aquel país extranjero. También incluye a las nacidas en otros países que se hayan acogido a la nacionalidad española antes de llegar a España por virtud de sus

vínculos de parentesco con otros españoles o que se hayan nacionalizado españolas una vez establecida su residencia en España” (segons l'INE a la “Encuesta Nacional de Inmigrantes”, 2009: 8). Entenem, com Carrasco (2008) que és necessari abandonar analíticament l'ús d'eufemismes confusos, com el terme “nouvinguts”. Concretament, l'ús d'aquest terme no fa explícita la relació amb el procés migratori: des d'iniciador fins a nascut en destí, passant pel reagrupament; i alhora dissimular innecessàriament la condició d'estrangeria -significativa, en tant que limita els drets i l'accés als recursos-.

L'ús del concepte d'immigració ha de tenir en compte tres aspectes: l'ampli marge d'error que pot contenir; les diferències entre migracions i ètnies; i les crítiques al concepte fetes des de les teories al “dret a la indiferència”: (1) En primer lloc, a pesar de la senzillesa de la definició, el recompte estadístic pot tenir un important marge d'error i un biaix important, sovint a resultes de la situació d'irregularitat de molts nouvinguts. Ho veurem més extensament a l'apartat de metodologia. (2) En segon lloc, cal dir que migracions i ètnia no són el mateix. Les migracions es poden relacionar amb la composició ètnica (o cultural, o nacional) d'una societat, però ètnia i migracions no són pas sinònims. Pot donar-se la heterogeneïtat ètnica en societat amb a penes immigrants; veure, p.ex, els estudis de San Román (1984, 1986 i 1994), els de Fernández Enguita (1993 i 1996), els Botey (1970), o Carrasco i Abajo (eds., 2006), sobre els gitanos a Espanya i a Catalunya. O també poden donar-se processos migratoris que no impliquin necessàriament la diversitat nacional, cultural, fenotípica, etc.; poden ser, p.ex., el cas del retorn; o el cas de jueus a Israel (Delgado, web). (3) I, en tercer lloc, des de les teories del *dret a la indiferència* (Delgado, coord., 1997; Chebel d'Apollonia, 1998) s'ha criticat l'ús del concepte d'immigrants. Aquests autors critiquen l'arbitrarietat i estigmatització que suposa l'ús del concepte “immigrant”. Arbitrari perquè s'aplica només als considerats pobres, incivilitzats, i minories ètniques; alhora, es tracta de quelcom temporal: tota la població és o ha estat, en un moment o altre, immigrant: no existeixen societats prèvies a la immigració. I estigmatitzant perquè aquesta categoria dualitza la població i permet legitimar una distribució desigual dels drets, estatus i poder. L'estigma es perllonga als descendents d'aquells, amb l'ús del concepte confús de “segones generacions”.

Aquestes crítiques són similars a les que es feien en relació al concepte d'ètnia, i també ho són la defensa del concepte que en fem. Considerem que la solució teòrica a aquesta qüestió passa no tant per abandonar el concepte, sinó per fer-lo més precís. En primer lloc, davant l'arbitrarietat que suposa el seu ús esbiaixat, posar èmfasi en la diversitat social que suposen els processos migratoris; i que el propi Delgado (1997) exemplifica: japonesos, nord-americans, alemanys a Mallorca, anglesos a Alacant, etc. Cal, en la mateixa línia, en contra del somni de les societats pre-immigrants, bastir elements per a una història que en reconegui el seu pes específic. I en segon lloc, relatiu a l'estigmatització que suposa el

seu ús, és cert que existeix un debat relatiu a la responsabilitat dels estudis socials en la consolidació i perpetuació de certs estigmes. Però, alhora, com recorda Lévi-Strauss (1999 [1952]), de la mateixa manera que el racisme tingué fonaments pseudo-científics, la lluita contra el racisme fou feta des de les pròpies ciències socials i dels científics en general.

Les generacions d'immigrants

El concepte de generacions d'immigrants fa referència tant a la primera generació d'immigrants com a les següents. A continuació exposarem: la necessitat del concepte de generacions d'immigrants i la seva emergència acadèmica; les crítiques realitzades al concepte; la difícil quantificació de les generacions d'immigrants a Catalunya; i les conseqüències de l'emergència de les generacions d'immigrants en les polítiques públiques.

Portes (1996) exposa com l'emergència acadèmica del concepte de segones generacions d'immigrants és fruit de dos elements. En primer lloc, de l'enfonsament teòric del model d'integració lineal o clàssic. A nivell teòric, és l'articulació entre els models d'integració segmentada -que desenvoluparem a continuació- conjuntament amb les teories transnacionals (veure, p.ex., Peggy Levitt 2001, o Levitt i Mary Waters, eds., 2002). I, en segon lloc, les evidències empíriques relatives a les desiguals trajectòries escolars i laborals d'autòctons, i immigrants (de 1a, 2a, i generació 1'5); veure, en aquest sentit, les obres de Lozano (2007), Crul i Vermeulen (2003), Thomson i Crul (2007), o Rubie-Davies, Hattie i Hamilton (2006). En els apartats següents exposarem els nous models d'integració que s'afegeixen al model lineal o clàssic; i en l'apartat 4.1.5 mostrarem aquestes diferències en les trajectòries acadèmiques i laborals.

De totes formes, com dèiem, l'ús d'aquest concepte ha estat criticat (Alarcón, dir., 2010; Lozano, 2007), sobretot des de teories sobre el dret a la indiferència; aquestes crítiques han servit per a delimitar i esclarir els conceptes. Les crítiques a la seva aplicació confusa, contradictòria, i arbitrària, ha servit per a assenyalar tots els col·lectius i delimitar de forma més precisa el concepte (relativa exclusivament a una situació biogràfica i migratòria, independentment del seu origen ètnic o nacional). Les crítiques a la dispersió, confusió, i multifuncionalitat (García Borrego, 2003) també poden ser superades tant per la diferenciació entre generacions 1, 1'5, i 2, així com a través del concepte de configuracions (relatives a classe o gènere, però també a variables relatives al país d'origen, i característiques lingüístiques, religioses, etc.). Les crítiques a l'etnocentrisme, i l'anàlisi exclusiu en la societat d'acollida han significat la incorporació de l'anàlisi tant de les conseqüències en origen i destí (Portes, 2009), com l'anàlisi de les biografies atravesades pel procés migratori i la socialització transnacional (Levitt, 2001, Levitt i Waters, eds., 2002, i Ben Hammou, 2005).

A partir d'aquesta necessitat, i essent cautelosos a l'hora d'evitar alguns dels errors habitualment atribuïts a aquests conceptes, a continuació presentem una possible definició conceptual. Partirem del concepte de generació en clau de construcció social i participació en experiències comunes. Karl Mannheim -a principis del segle XX- (veure Casal, Garcia, Merino, i Miguel Quesada, 2003 i 2006; Alarcón, dir., 2010) definí la pertinença generacional com la participació en una experiència històrica comuna i compartida, en la que els fets viscuts durant la joventut serien especialment rellevants. Aquestes experiències compartides podrien anar acompanyades de situacions vitals i cosmovisions o marcs de referència relativament similars.

Aquesta definició es pot aplicar, des d'una vessant biogràfica individual, al procés migratori, com a element que afecta transversalment la biografia, situacions vitals, trajectòries, vivències transnacionals, i marcs de referència (veure, p.ex., Gualda i Schramokowski, 2007). Aquesta generació d'immigrants, però, presentaria grans diferències internes, tant les relatives a les configuracions estructurals, com les relatives a les diferents participacions en el procés migratori (Aparicio, 2001 i 2004; Carrasco, 2008; Gualda i Schramokowski, 2007; Marcelo i Carola Suárez-Orozco, 2001; Lozano, 2007). D'aquesta manera distingirem entre generacions 1, 1'5, i 2. *Generacions 1*: els qui han protagonitzat el procés migratori, i que han arribat com a adults a la societat de destí; s'insereixen sobretot al mercat laboral, i quan accedeixen a l'escola és als darrers cursos de l'ensenyament obligatori. *Generacions 1'5*: els qui han arribat reagrupats, i tenen una edat d'al voltant dels 10 anys (com a preadolescents); s'han socialitzat tant al país d'origen com al receptor, i en aquest últim s'hi escolaritzen (arribant al llarg de primària o a la secundària obligatòria). *Generacions 2*: nascuts al país de destí, amb almenys un dels dos progenitors immigrant. S'han socialitzat i escolaritzat al país de destí (fet, però, que no exclou les vivències i marcs de referència transnacionals).

Veiem com la classificació s'articula en base a: la relació al procés migratori (iniciat, reagrupat, o nascut en destí); l'edat d'arribada (infància, adolescència); l'espai d'inserció (treball, escola); i el grau d'intensitat de la vivència transnacional. I, alhora, existeix un cert marge de diferència a l'hora de posar les fronteres entre una generació i una altra, i depèn segons els autors.

Un cop definit el concepte és necessari quantificar-lo, però la quantificació d'aquestes generacions 1'5 i 2 a Catalunya és problemàtica. No disposem de dades relatives a l'edat d'arribada dels immigrants, ni dels anys d'escolarització al sistema educatiu, ni l'ètnia o ascendència més enllà de la condició d'estrangeria. Podem utilitzar com a indicadors indirectes els dos següents: els motius per a dur a terme el procés migratori (i en el que el reagrupament seria indicatiu de la presència de la generació 1'5), i el número de els fills/es de pares i/o mares estrangers a Espanya (com a indicador de la generació 2a).

En relació als motius esgrimits per immigrar, el reagrupament augmenta la seva importància. El reagrupament, sobre el total de motius esgrimits per immigrar, representa el 16'5% (1.451.950 casos) del total de la població immigrada a Espanya, i el 17'1% (308.299 casos) a Catalunya. Podem veure-ho a la taula “*Motius del trasllat a l'Estat espanyol i a Catalunya, 2007*” de l'annex 1 (Encuesta Nacional de Immigrantes, 2007).

Les dades de naixements a Espanya de fills/es de pares i/o mares estrangers augmenta considerablement a Espanya, tot i ésser una minoria del total dels naixements. Així, tant a Espanya com a Catalunya els fills/es de pare i/o mare estrangers són una minoria en relació al conjunt de la població. Sobre el total de la població, els fills/es de pare i/o mare estrangers representen el 22% dels casos a Espanya (108.051 casos), mentre que els naixements a Espanya de pare i mare espanyols són el 77% (379.442 casos). En el cas català, els fills/es de pare i/o mare estrangers representen el 29% (24.710 casos), davant dels 58.452 casos de fills/es d'autòctons (el 70%). En ambdós casos, són majoritàriament fills/es de pares i mares estrangeres (el 14% en el cas d'Espanya, 70.006; i 20%, 16.735 en el cas de Catalunya). Són menors els casos de progenitors mixtos (un amb nacionalitat espanyola, i l'altra amb estrangera). De mares estrangeres i pares espanyols hi ha un 4% a Espanya (20.120 casos) i un 5% a Catalunya (3.999 casos); i de pare estranger i mare espanyola hi ha un 3% a Espanya (14.565 casos) i un 4% a Catalunya (3.157 casos). Podem veure-ho amb detall a la taula de l'annex 1 “*Nascuts a l'Estat espanyol, Catalunya i províncies, segons nacionalitat de la mare i del pare, dades de 2007*” (elaboració pròpia a partir de dades de l'Observatori Permanent de la Immigració, OPI).

Les dades apunten a un important augment d'aquest fenomen, a pesar de que actualment és minoritari. Així, els nascuts de pare i/o mare estrangera han augmentat tant a Espanya com a Catalunya. Al llarg del període 2001-2007 (a partir de les dades disponibles de l'OPI) Espanya han passat de 40.985 naixements de pare i/o mare estrangers, a 108.051 (el 264%); a Catalunya, s'ha passat de 8.750 a 24.710 (el 282%); a la província de Barcelona, de 6.332 a 16.959 (el 268%); a la de Girona de 1.247 a 3.167 (el 254%); a la de Lleida, de 403 a 1.514 (el 376%); i a la de Tarragona, de 768 a 3.070 (400%). Podem observar-ho a la taula de l'annex 1 “*Evolució dels nascuts a l'Estat espanyol, Catalunya i províncies, de mare i/o pare estrangers, al llarg dels anys 2001-2007. En números absoluts i variació interanual*” (elaboració pròpia a partir de dades de l'Observatori Permanent de la Immigració, OPI). Podem parlar, per tant, d'un fenomen minoritari (menys d'un terç dels naixements totals), però que ha experimentat un gran creixement al llarg de la última dècada.

En general podem parlar tant d'un augment de la importància del reagrupament com dels naixements en destí de pare i/o mares estrangers. És a dir, una creixent importància tant de les generacions 1'5

-reagrupades- com de les 2nes generacions -nascudes en destí-. Aquestes tendències demogràfiques obeeixen a canvis en els patrons migratoris; això és, al canvi en les estratègies i perfils d'immigrants. Els processos migratoris no són protagonitzats només per a homes adults i estrangers, i estan també protagonitzats per dones, infants, i famílies. I la seva presència no es circumscriu només al camp laboral, sinó que també arriba a d'altres -com l'escolar- (veure, p.ex., Sarai Samper i Moreno, 2009). De totes formes, l'augment de la diversitat de models migratoris, l'aparició de noves generacions (1'5 i 2), és compatible amb el predomini del model de les primeres generacions d'immigrants. De tal manera que, a pesar del creixement de les generacions 1'5 i 2, aquestes continuen essent minoria tant en relació a la 1a generació com, encara més, al conjunt de la població general.

Finalment, l'emergència social, però també mediàtica i política, de les generacions 1'5 i 2 ha tingut el seu correlat en el debat sobre les polítiques públiques (debat que inclou també les polítiques escolars). Com diu Carabaña (2004), a través d'una aparent paradoxa: “la escuela está obligada a tratar igualmente a los hijos de inmigrantes que a los de nativos, y para ello ha de atender las específicas necesidades de cada cual”. Però, com tractar, de forma igualitària, a un alumnat divers? Podem fer referència a dues postures polítiques davant aquesta emergència (postures que es relacionen indirectament amb els models francès i britànic de gestió de la diversitat cultural). El debat s'articula sobre si cal integrar per compensar, o bé compensar per integrar. Dins d'aquest debat subjau també el debat entre igualtat d'oportunitats (i igualtat formal) i igualtat de destí (i igualtat de resultats): és a dir, un tracte desigual pot generar, paradoxalment, desigualtats de destí; i, ahora, tractar igual a persones diferents pot generar desigualtats de resultats.

En primer lloc, existeixen les polítiques públiques que no tenen en compte aquestes diferències culturals o ètniques (les *colour blind politics*, o les polítiques d'indiferència envers les diferències -emprant un llenguatge de Bourdieu-). Es tracta de que tots els col·lectius utilitzin els mateixos recursos col·lectius i generals, iguals per a tothom. Aquesta perspectiva té limitacions, i detractors. P.ex., per Alarcón (dir., 2010) intentar que els immigrants i estrangers utilitzin els serveis socials genèrics ha existents als municipis pot dificultar o impedir l'accés d'aquells que estan en situació irregular. Això genera un circuit dual: l'oferta municipal que absorbeix als autòctons i als immigrants regulars; i l'oferta assistencial i d'associacions (3r sector, ONGs) que cobreixen als immigrants irregulars. Per Simon (2011) aquestes polítiques són merament retòriques, en la mesura que parteixen d'uns supòsits teòrics irreal: una condició d'igualtat formal en la ciutadana, i l'absència d'obstacles i discriminacions envers determinats col·lectius. Per Fernández Enguita (a Fernández Enguita i Terrén, coords., 2008) l'universalisme en aquest plantejament és només pretès, i fruit del formalisme burocràtic (emprant la

terminologia de Merton). En aquest formalisme es confonen els mitjans amb les finalitats, i s'obvien les desigualtats de resultats mentre es ressalta l'igualitarisme formal dels mitjans o medis (una igualtat formal d'oportunitats).

En segon lloc, existeixen les polítiques públiques que poden tenir en compte i adequar-se a les diferències socials. Aquestes polítiques pretenen afrontar les diferents especificitats: culturals, ètniques, lingüístiques, així com les situacions concretes (obstacles, discriminacions) de cada grup.

Existeixen però contraindicacions envers aquesta aposta política. P.ex., Gratacós i Ugidos (2011) posen de relleu com aquestes mesures -en l'àmbit educatiu- poden esdevenir estigmatitzants per als col·lectius en qüestió.

4.1.1. El model d'integració lineal o clàssic

A partir de l'assumpció dels conceptes d'immigrants, i de generacions d'immigrants (1, 1'5, i 2), ens plantejarem les formes específiques en que es donarà la integració i/o assimilació⁵⁶ d'aquells col·lectius. Per a analitzar-ho, partirem de les teories de la integració segmentada.

Històricament, el model d'integració acadèmicament més destacat o hegemònic ha estat el model lineal (*straight line*), per això conegut també com a clàssic.⁵⁷ Aquest model partia de que, a mig termini -en un termini d'entre 3 i 4 generacions-, els immigrants s'assimilarien als seus pares autòctons (i, encara més: als seus pares blancs de classe mitjana).

Per Alba (1990) aquest model teòric s'emprà per explicar les grans migracions que arribaren als EUA a finals del segle XIX i inicis del XX. Generalment, es tractava d'europaus blancs (italians, polonesos, jueus russos, etc.) que es trobaven davant d'una època de creixement econòmic (especialment destacat el període immediatament posterior a la Gran Depressió, el nou pacte, o *New Deal* de Roosevelt). Aquest fet els hi permeté una inserció laboral relativament senzilla, i una certa mobilitat social ascendent. Per Alba (1990) les característiques d'aquest model són, a més a més de l'esmentada mobilitat social ascendent, la vivència de l'etnicitat i les estratègies matrimonials. L'etnicitat pròpia de la integració lineal és poc visible, una ètnia opcional i simbòlica, reclosa a l'àmbit privat, familiar i ociosa. I les estratègies

56- Etimològicament, assimilar significa “fer similar, assemblar-se” (Coromines, 1980, vol.VII: 763): del llatí “similare” i “similis” (ser, semblant). En canvi, integrar prové del llatí “integer”: “intacte, sencer” (Coromines, 1980, vol.III: 384). Assimilar implica fer semblant; en canvi, integrar implica un pas més: que tots els grups socials formin part de la mateixa societat. Per això, tot i que entenem, com Wright Mills (2000 [1955]: 138), que els sociòlegs “argumentamos con palabras, pero no luchamos acerca de ellas”, creiem que és preferible utilitzar *integrar* més que no pas *assimilar* (si bé en l'àmbit anglosaxó, el mot assimilació és preponderant per sobre del d'integració; a la tesi parlarem, en general, d'integració; de la mateixa manera que farem referència a ètnia, enlloc de raça).

57- És possible que aquest predomini acadèmic en el passat s'hagi traslladat també en l'imaginari popular. Ho veurem més endavant, quan analitzem els discursos de l'alumnat i del professorat.

matrimonials passen per les parelles mixtes a partir de la 3a o 4a generació.

Per Comas, Molina i Tolsanas, (2008), això permeté que aquelles segones generacions vengessin l'exclusió i la pobresa de la qual havien estat víctimes els seus progenitors, i que protagonitzessin un procés de mobilitat ascendent que els allunyà de les perifèries urbanes. Aquesta mobilitat, sumada a les estratègies matrimonials, permeté ampliar les xarxes de relació i la participació ens nous àmbits educatius i professionals. A la llarga això implicà l'abandó de les especificitats culturals, socials i lingüístiques, i per tant la incorporació de la llengua, cultura i costums de la societat d'acollida; així, la tercera generació haurà conclòs el procés d'integració i estarà quasi completament assimilada i aculturada.

Aquelles diverses experiències migratòries, típiques i pròpies d'aquell context històric, nacional, i migratori, es van convertir en un motlle teòric que pretenia generalitzar-se i explicar tots els processos migratoris (Alba, 1990; Waters, 1990). Com rebla Rumbaut (1993: 121): “Our conventional models of immigrant acculturation and self-identification processes largely derive from the historical experience of those (and earlier) European immigrants and their descendants”.

Però aquest model únic ha estat ampliat, i ja no es considera l'únic possible, sinó tant sols un entre d'altres. Són varis els elements empírics que han evidenciat les limitacions explicatives d'aquell model: (a) la relació entre mobilitat social i processos d'aculturació; (b) la diversitat en les trajectòries laborals i acadèmiques; (c) la vivència de l'etnicitat i les relacions inter-ètniques; i (d) els grups de referència i de comparació (i, també, les estratègies de compensació i replegament).

(a) La relació entre mobilitat social i processos d'aculturació ha deixat de ser unívoca. Actualment, les evidències empíriques mostren que no hi ha una associació directa entre mobilitat social ascendent i aculturació (Portes, i Zhou, 1993): trobem tant casos de mobilitat social ascendent amb manteniment de la cultura d'origen, com aculturació amb mobilitat social descendent. Ho veurem més endavant.

(b) En relació a les trajectòries acadèmiques i laborals, el model d'integració lineal pressuposava una sola trajectòria genèrica. I, per tant, la negació de pautes diferenciades en les trajectòries escolars i laborals a mig termini. Aquest model preveia, a nivell laboral, una inserció laboral relativament senzilla que, a mitjà termini, permetria la mobilitat social ascendent. Aquestes trajectòries de mobilitat social ascendent causaven i eren causa d'una relació positiva, optimista, i confiada en relació al conjunt d'institucions de la societat d'acollida, especialment l'escola: l'alta identitat instrumental i expressiva com a causa i conseqüència de la mobilitat social ascendent.⁵⁸

58 - La identitat expressiva i la identitat instrumental són mecanismes que ja empen Merton (1980), o Bernstein (1988 [1970]). Estudis recents que feien referència a nouvinguts l'han utilitzat també, com els de Bonal (2003), o també els de Alegre, Benito i González (2006).

Però la persistència de pautes diferenciades en aquests àmbits, tant en un sentit positiu com negatiu, ha fet qüestionar aquests pressupòsits d'assimilació, i ha posat de relleu la possibilitat d'existència persistent -més enllà del fet migratori estricte- de models culturals que impliquin diferents percepcions de l'escola, del treball, i de les pròpies relacions inter-ètniques. Com veurem més endavant, no és possible anticipar estratègies escolars en termes d'identitat expressiva i instrumental, sinó que caldrà -a partir d'una anàlisi empírica- determinar-les, per tal de relacionar-les amb els diferents models d'integració.

(c) La vivència de l'etnicitat i les relacions inter-ètniques poden ser molt diverses. L'etnicitat pot ser restringida a l'àmbit privat, i invisible públicament. Però també podem trobar experiències i vivències explícites i visibles. Per això, no es pot pressuposar una mera correlació lineal entre, d'una banda, temps de residència a la societat de destí i, d'altra banda, aculturació. Existeixen complicades estratègies que relacionen cultures d'autòctons i immigrants, cultures majoritàries i minoritàries, i mobilitzen grups i individus (novinguts i autòctons, però també múltiples subgrups canviant dins d'aquells, que explicaran el resultat final del contacte cultural: col·laboració, oposició, conflicte; visibilitat o invisibilitat; manteniment de la cultura d'origen o aculturació; discriminació i reivindicació de l'estigma; entre d'altres. Per tot això, refermem el que hem dit al capítol 2: el caràcter relacional, canviant, mal·leable, i contingent, de la identitat ètnica; a la multiplicitat d'elements que poden identificar-la (i que són contextuals); i a les diverses estratègies que poden emprar-se en cada cas (Barth, 1970; Weber, 1968).

(d) Pel que fa als grups de referència i comparació, el model d'integració lineal clàssic pressuposava que tots els col·lectius tindrien com a grup de referència a la classe mitjana anglòfona blanca (que s'hi compararien, emmirallarien i, a la llarga, s'hi assimilarien). Però, tal com es pregunta Rumbaut (1993:121) "The question is to what sector of American society a particular immigrant group assimilates". Els grups i individus poden emmirallar-se en diferents grups de referència; i els models de bona o mala integració dependran de la valoració que en faci el grup en qüestió (Alegre, 2004): "en alguns casos en què no podríem parlar de 'bona integració' juvenil? (...) Per exemple: un jove immigrant sense expectatives de continuïtat acadèmica més enllà de l'ESO, indisciplinat a classe, que surt 'de marxa' fins a altes hores de la matinada, fuma, beu i consumeix drogues, és un jove integrat si aquests hàbits són els que caracteritzen la majoria dels joves del seu entorn escolar i social? O a l'inrevés: una noia d'origen magrebí, estudiosa, amb unes expectatives acadèmiques elevades, que no surt amb nois ni manté cap mena d'oci nocturn, que no beu ni fuma, dedicada centralment a les responsabilitats domèstiques i a la pràctica religiosa, podrà sentir-se integrada en un espai juvenil caracteritzat per la transgressió en l'oci, pel descrèdit del valor de la formació regulada i per la presència d'unes

expectatives construïdes a l'entorn de la inserció precoç en el mercat de treball? (...) la mateixa noia de què parlàvem, probablement, deixaria d'ocupar posicions perifèriques si en el seu context de referència hi hagués presència de xarxes de joves que basessin la seva sociabilitat en uns mateixos valors d'aposta formativa i d'oci no transgressor” (Alegre, a Alarcón. dir., 2010: 31).

El grup de referència i amb qui es compara el propi grup és un element central en les trajectòries i estratègies laborals i escolars. El grup de comparació condiona la valoració de la pròpia situació i de les possibilitats d'èxit en el futur. En general, els estudis assenyalen una tendència optimista en les primeres generacions d'immigrats (dels qui inicien el procés migratori, i també dels reagrupats), ja que el seu grup de referència i de comparació són els seus pares del país d'origen. Louie (2006), cita en aquest sentit les obres de Gibson (1988), Gans (1992), Kao i Tienda (1995), Waters 1999), Portes i Rumbaut (2001), i Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco (2001).

La situació esdevé més variada a partir de la 2a generació i posteriors. Com hem vist anteriorment, el model lineal clàssic, pensat pel context específic nord-americà, suposava un emmirallament amb la classe mitja anglòfona blanca. Però els models d'integració segmentada posen èmfasi en els diferents grups a partir dels quals és possible emmirallar-se (Portes, i Zhou, 1993; Portes, i Rumbaut, 2001), p.ex.: pot ésser efectivament aquella classe mitjana; però també grups d'autòctons desclassats de barris depauperats; o grups de co-ètnics exclosos laboralment i discriminats culturalment (la *minority underclass*); o co-ètnics amb mobilitat social ascendent i que mantenen els seus trets culturals específics; etc. Fins i tot, les teories transnacionals remarquen com també les segones generacions -i fins i tot següents- poden comparar-se amb els pares del país d'ascendència paterna i/o materna (Levitt, i Waters, 2002).

El grup de comparació marcarà el to i l'actitud (optimista o pessimista, positiva o negativa) en relació a l'escola, el treball, o les possibilitats auto-atribuïdes de mobilitat social ascendent. A nivell concret això pot afectar la gestió i percepció de la distància cultural escolar; o la tolerància, resistència, o resiliència davant les discriminacions; o les estratègies de compensació o replegament laboral; les expectatives laborals i l'horitzó de classe; entre d'altres.

En aquest sentit, l'estudi de Louie (2006) és il·lustrador -i alhora paradoxal- en relació aquests grups de referència. Louie analitza les valoracions d'alumnat xinès i dominicà envers els seus resultats acadèmics. Els xinesos objectivament obtenen millors resultats acadèmics, per sobre tant del conjunt dels estrangers, com dels *latinos* en particular; i gaudeixen d'una imatge pública que els associa a l'èxit escolar i a la cultura de l'esforç. En canvi, els dominicans obtenen molt pitjors resultats acadèmics, i són estigmatitzats com a col·lectiu de fracàs social i acadèmic. Però, contra-intuïtivament, l'alumnat

dominicà expressa una visió optimista de la seva situació, mentre que el xinès en presenta una de pessimista. La resposta rau en el grup de comparació: l'alumnat dominicà es comparava o bé amb els seus pares residents a República Dominicana, o bé amb els seus pares co-ètnics (*latinos* o dominicans) residents als EUA. En contraposició, l'alumnat xinès es comparava o bé amb els seus co-ètnics residents als EUA, o bé amb la classe mitjana blanca anglòfona.

En la mateixa línia, Herbert Gans (1992), seguint les obres de predecessors, com Park (1950) o Gordon (1964), teoritzà que bona part de la immigració i de les segones generacions als EUA posteriors al 1965 no seguirien el patró lineal. Gans partia de que les primeres i segones generacions posteriors a 1965 accedirien a treballs poc qualificats i mal pagats. Però mentre que les primeres generacions podrien percebre positivament aquesta situació (comparada amb el país d'origen), seria percebuda negativament per les segones.

Juntament amb el grup de comparació, emergeixen també diferents formes d'enfrontar-se a la discriminació ètnica en l'àmbit laboral. En casos en que es doni una percepció de discriminacions laborals (és a dir, la creença en una estructura d'oportunitats desigual, i una distorsió del valor del títol acadèmic en funció de l'origen social) poden donar-se dues estratègies alternatives: la compensació i el replegament; i l'adopció d'una i altra dependrà del model d'integració adoptada, com veurem més endavant.

L'estratègia de replegament consisteix en una reducció de la identitat instrumental (abandonar els estudis davant la difícil inserció laboral qualificada, i la pèrdua de valor del títol). Una estratègia de compensació en clau ètnica la trobem en Ogbu (2003) i Fordham (1996), que recullen l'expressió popular: “els negres treballen el doble per guanyar com un blanc” (o, en la versió pessimista, “treballen el doble per guanyar la meitat que un blanc”). També Carrasco i Abajo (eds., 2006), exposen aquesta estratègia en algunes noies gitanes, que aposten fortament per l'escola ja que és, de les tres esferes vitals (família, mercat laboral, escola), la més igualitària; és per això que les noies tenen més a guanyar a l'escola que els nois, i a pesar del menor valor del canvi de títol (o potser justament per això), s'opta per la compensació.

L'estratègia de compensació passa per un augment de la identitat instrumental, ja que es considera que cal redoblar els esforços per aconseguir els títols escolars -devaluats per a determinats col·lectius-.⁵⁹ Les

59 - L'estratègia de compensació pot activar-se en casos de dificultats d'inserció laboral, independentment de la causa que la provoqui.

Per exemple, Troiano (2005), en una investigació duta a terme en el marc de la xarxa Uni21 de la Fédération des Régions d'Europe sur la Recherche en Éducation et Formation, analitzà els resultats d'una enquesta a 4.029 estudiants de Baden-Württemberg, Rhône-Alpes, i Catalunya. S'analitzava, entre altres, les possibles estratègies previstes vanat les dificultats entre el mercat laboral. Una de les estratègies preferides pels estudiants universitaris era la de continuació dels estudis, similar a l'estratègia de compensació. L'estratègia de continuació dels estudis es definia com “la utilización de los estudios de formación inicial como un tiempo de espera conjugado con el valor defensivo que los estudios tienen en un contexto competitivo. (...) el proyecto profesional no se abandona inmediatamente, sino que se aumentan las

estratègies de replegament en clau ètnica poden exemplaritzar-se amb Carrasco i Abajo (eds., 2006), que mostren com part de l'alumnat gitano s'allunya de l'escola, ja que considera que els títols que la institució els hi ofereix estan devaluats. Es tracta d'una profecia que s'auto-compleix: la disminució de la identitat instrumental (fruit d'una percepció d'un desigual accés a l'estructura d'oportunitats) genera fracàs escolar i abandó escolar, i una inserció precària i marginal, en tant que treballadors no qualificats. Aquest procés reafirma les perspectives inicials acomplertes. I així, s'aprofundeix encara més l'imaginari segons el qual les possibilitats reals de mobilitat social ascendent o d'una integració no marginal al mercat laboral són una quimera, i que no val la pena ni tan sols intentar-les aconseguir. I l'auto-compliment no fa sinó augmentar el cercle viciós.

A partir dels elements anteriorment citats (diverses formes de relació entre mobilitat social i aculturació; la diversitat de trajectòries laborals i escolars; la vivència de l'etnicitat; i els grups de referència; les estratègies de compensació i replegament), rebutgem la idea de que existeix un sol patró uniforme (el model d'integració lineal clàssic). Considerem que hi ha diferents modalitats d'integració, que dependran de múltiples factors, com veurem més endavant (Portes, i Zhou, 1993). El model lineal d'integració passa, així, a ser només una entre d'altres possibilitats; al costat del model bicultural o additiu i del model d'oposició o a la baixa. Alarcón (dir., 2010; basant-se en Terrén, 2006) proposa el quadre següent:

Esquema: models d'integració segmentada segons la incorporació socio-econòmica i l'assimilació cultural.

		Incorporació socio-econòmica	
		Alta	Baixa
Assimilació cultural	Alta	Lineal clàssica (<i>straight-line</i>).	Anòmica o il·lusòria.
	Baixa	Selectiva, bicultural o additiva.	Assimilació a la baixa o oposicional.

Font: adaptació a partir d'Alarcón (dir.) (2010: 33-34); i Terrén (2006).

opciones laborales aplazando el momento de inserción e incrementando las propias credenciales académicas”. I, un dels indicadors que composava aquesta estratègia era “Continuaría estudiando (estudios suplementarios, de profundización o complementarios) para mejorar mis posibilidades profesionales” (Troiano: 2005: 181). Com dèiem, l'estratègia de continuació dels estudis (similar a la de compensació) era una de les preferides per l'alumnat universitari, i era escollida com a probable o molt probable en un 70% dels casos.

Ara bé, en aquesta tesi ens referirem a l'estratègia de compensació en un sentit restrictiu: en la mesura que s'activi amb la percepció de devaluació del títol al mercat laboral davant la percepció de discriminació laboral.

Tot i que aquest quadre⁶⁰ classifica aquestes modalitats (i una 4a) en funció de la incorporació socio-econòmica, i de l'assimilació cultural, des d'aquesta tesi seguirem a Portes i Zhou (1993), o a Zhou i Bankston (1994), i ens centrarem en 3 models: clàssic o lineal; additiu o bicultural; i d'oposició o a la baixa, donat que són els que empíricament han estat més reconeguts, i deixarem de banda el 4t, l'anòmic o il·lusori.

4.1.2. El model d'oposició

El model d'oposició ha estat desenvolupat a bastament per l'antropòleg afroamericà per Ogbu, Fordham, i Gibson;⁶¹ o, també, Feagin (1991), o els ja esmentats Rumbaut (2001), Portes i Zhou (1993), o Zhou i Bankston (1994). Aquells autors han exposat a bastament els mecanismes de creació d'identitats, que poden ser alhora, d'una banda, afirmatives i reivindicatives; i, alhora, actuar en oposició a la cultura dominant o majoritària.

En aquest model l'existència de segregació (o, fins i tot, discriminació) en els àmbits escolar i/o laboral (Portes, i Zhou, 1993) pot tenir conseqüències negatives. Entre aquestes destaquen el desclassament, la mobilitat social descendent, i consolidació com a frase depauperada (una minoria *underclass*).

La discriminació i el menysteniment de la pròpia cultura pot fer que l'etnicitat sigui viscuda com una exposició externa i estigmatitzant; una forma de reivindicació de la pròpia etnicitat pot passar, alhora, per reivindicar l'estigma i convertir-lo en emblema. I fer-ho en contra del propi imaginari social que l'ha estigmatitzat (és a dir, en oposició a les institucions, camps, o espais que es consideren propis de la societat majoritària). Aquesta reivindicació ètnica i cultural es fa en contra dels elements considerats "majoritaris" i, també, a la pròpia estratègia materna i paterna, que és prou diferent (Rumbaut, 2001: 189).

A nivell escolar, la consideració de l'escola com un dels elements centrals de l'ètnia majoritària pot conduir a estratègies de resistència, i a pressions grupals de caràcter anti-acadèmic. Podem veure aquest mecanisme descrit en l'obra de Boykin (1986). La pressió grupal anti-acadèmica pot donar-se en grups que parteixin d'aquest model d'integració (i, alhora, la seva absència podria ser un indicador d'altres

60- Cal notar les semblances amb el treball de Fernández Enguita (1991), on es formula un model on equiparava la identitat instrumental a les actituds pro i anti acadèmiques i a la incorporació laboral; i la identitat expressiva al manteniment de la cultura d'origen.

61- Podem veure John Ogbu (*Black American Students in an affluent suburb*, 2003), en col·laboració amb Fordham (*Black Students' School Success: Coping the "Burden of Action White"*, 1987), Gibson (eds., *Minority status and schooling: a comparative study of immigrant and involuntary minorities*, 1991), o per Fordham en solitari (*Blacked Out: Dilemmas of Race, Identity and Success at Capital High*, 1996).

models d'integració). Aquest mecanisme de pressió anti-acadèmica ha estat descrit, en el cas de negres nord-americans (*American blacks*), per Ogbu o Fordham en les obres anteriorment citades, sota la denominació d' *acting white*. I, en el cas espanyol, en relació a les noies gitanes, podem citar l'obra de Carrasco i Abajo (eds., 2006) sobre les noies gitanes, on el mecanisme podia denominar-se *apayar-se*. Es tracta d'estratègies grupals que en la seva reivindicació s'oposen a l'escola. I, per tant, pressionen per evitar certes actituds pro-acadèmiques (més que no pas el propi èxit acadèmic): intervenir constructivament a classe; obeir al professorat; ser “empollón”; fer els deures i estudiar; no estar al carrer; etc. Es tracta de formes de resistència escolar, similar a les pressions grupals que presentava el treball de Willis (1988 [1977]).

Carrasco i Abajo (eds., 2006) destacaran la dolorosa i contradictòria socialització que experimenten els individus que tenen èxit i actituds pro-acadèmiques a pesar i en contra d'aquestes pressions. Aquells autors exposen com, fins i tot, la contradicció pot desembocar en una escissió: d'una banda, l'escola i les amistats pro-acadèmiques; i, d'altra banda, la família i els amics de la comunitat. La resolució individual d'aquestes pressions i conflictes no es poden anticipar; serà el context específic i el caràcter individual el que en determinaran la resolució.

En aquest model d'integració es trenca la correlació positiva entre, d'una banda, temps d'estada o residència a la societat de destí i, d'altra banda, resultats acadèmics positius. Marcelo i Carola Suárez-Orozco (1995, i 2003) o Portes i Rumbaut (2001) fan notar que en gairebé tots els grups d'immigrants el temps de permanència als EUA es relaciona amb el descens del rendiment escolar, i la reducció de les aspiracions acadèmiques. El mecanisme segons el qual a major temps d'estada menor rendiment escolar i pitjor inserció laboral té a veure, com dèiem, amb l'experiència de discriminació i segregació (ètnica, laboral, escolar), és intensament percebuda (en la mesura que els models de comparació i de referència sovint són tant els pars co-ètnics com els segments més precaritzats de la societat d'acollida, no pas els pars del país d'origen). Això, sumat a l'etnicitat viscuda en forma d'oposició, tendeix a generar un horitzó de classe baix, i poques expectatives de mobilitat social ascendent. Aquesta combinació pot conduir a estratègies escolars i laborals que redundin en un empitjorament de la situació inicial -ja dolenta-. Aquest major abandó pot implicar una pitjor inserció laboral i reducció de les expectatives de mobilitat social ascendent (Suárez-Orozco, 2003; Portes i Rumbaut, 2001).

4.1.3. El model d'aculturació additiva o patró bicultural

L'aculturació additiva o patró bicultural s'assenta en processos de mobilitat social ascendent, èxit acadèmic, i manteniment en clau positiu de la cultura d'origen. A nivell cultural, es pressuposa un patró bicultural, que permet tant una vivència explícita i afirmativa de la cultura d'origen, que l'allunya de

l'aculturació i l'assimilació dels models d'integració lineal -on l'etnicitat era tant sols viscuda anecdòticament-. I, també, permet una relació positiva amb la cultura de la societat de destí, amb incorporació d'elements puntuals d'aquella; i amb una bona predisposició envers a les institucions considerades pròpies d'aquella (ambdós fets la diferencien del patró d'oposició).

En aquest model hi trobem tant una preservació deliberada dels valors comunitaris (entesos com a complementaris de la cultura autòctona) com una solidaritat ètnica i capital social positiu (construïda a partir d'obligacions i expectatives, canals informatius i normes socials). Aquest dens capital ètnic també implica que el grup de referència i de comparació seran els co-ètnics (Portes, i Zhou, 1993). Aquests elements tendeixen a generar una actitud positiva envers l'escola i el món laboral (Zhou i Bankston, 1994). Aquest model i estratègic pot permetre la mobilitat social a l'alça i el ràpid avançament econòmic (Portes i Zhou, 1993; Zhou, i Bankston, 1994). Podem veure-ho també a Fong i Lee (eds., 2001); Caplan, Choy i Whitmore (1989 i 1992); Rumbaut i Ima (1988).

És paradigmàtic l'estudi de Margaret Gibson sobre els sikhs procedents del Punjab migrats a Califòrnia (1988): *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*. En aquest estudi observem com els joves d'origen immigrant (i les seves famílies) assumeixen els valors, les normes i els mecanismes majoritaris d'èxit i de promoció socials sense renunciar al manteniment dels valors, les normes i les pràctiques pròpies de la cultura comunitària d'origen. Aquests col·lectius poden desenvolupar un doble codi cultural (l'un per l'esfera privada, l'altre per la pública), o fer barreges de patrons culturals minoritaris – majoritaris. L'aculturació additiva permet assumir valors per tal d'assolir l'èxit i la promoció social, d'una forma instrumental, sense perdre la pròpia cultura comunitària d'origen.

Ens interessa destacar dos elements d'aquest model: l'existència d'un capital ètnica relacional positiu; i el trencament de la correlació lineal entre mobilitat social ascendent i aculturació.

Com exposa Portes (2009) el capital social relacional en forma de xarxes ètniques pot tenir conseqüències tant positives com negatives. En aquest cas, es tracta inequívocament d'un valor positiu (contraposat en el valor negatiu del model oposicional). El manteniment i recuperació de capitals socials i culturals és el que dóna protecció contra la precarietat de certs segments de la societat d'acollida, i el que permet una mobilitat social accelerada. Per tant, l'etnicitat i les xarxes comunitàries permeten en aquest model el creixement social i econòmic.

Alhora, aquest model teòric planteja una alternativa al binomi entre, d'una banda, aculturació i mobilitat social ascendent (propi del model lineal clàssic) i, d'altra banda, manteniment cultural -en oposició a la cultura majoritària- i mobilitat social descendent (propi del model d'oposició). En aquest sentit, el manteniment i recuperació de la cultura d'origen no tenen perquè estar confrontades amb la mobilitat

social ascendent. I això es trasllada, en el camp escolar, a la possibilitat de l'existència d'adhesió escolar també en els casos de gran distància cultural.

Els elements anteriorment citats serveixen per reivindicar i mantenir la cultura d'origen: tant en termes de mobilitat social, com en termes de col·laboració positiva amb elements de la societat de destí (a nivell de llengua, cultura, o institucions -escolars o laborals-).

Podem contraposar la percepció de l'escola en el model d'integració oposicional i en el additiu. En els models oposicionals, l'escola és percebuda com a una institució que expressa simbòlicament la cultura majoritària (o autòctona; p.ex., en el context dels afro-americans pot representar la cultura blanca eurocèntrica; veure Boykin, 1986). Això és degut a que el manteniment de la cultura ètnica o d'origen, i en part a causa de la seva estigmatització, es mantinguda en contraposició a la cultura autòctona o de destí (i, també, de la cultura escolar). D'aquí se'n desprèn la gran distància cultural percebuda i creada, així com la baixa identitat expressiva. Aquesta baixa identitat expressiva es dona en contextos de més discriminació social, sobretot laboral, i, alhora, de major percepció d'aquestes discriminacions; és per això que la baixa identitat expressiva es combina amb baixes identitats instrumentals. En aquest sentit, i a nivell de tipus ideals, l'estratègia de compensació és la més típica en aquest model d'integració. El model oposicional sembla plantejar un cercle viciós entre les expectatives escolars i les pròpies TEE. En els models additius, en canvi, l'escola és percebuda com el vehicle privilegiat per a la mobilitat social, i d'aquí se'n desprèn l'alta identitat instrumental. D'aquesta alta identitat instrumental, i en un context de menors discriminacions que en el model anterior (especialment, d'absència de discriminacions en l'àmbit escolar), és possible que es doni una major identitat expressiva; i que la cultura ètnica i d'origen es construeixi complementàriament a la cultura autòctona i de destí (també l'escolar). Fins i tot en casos de percepció de discriminació laboral, a nivell de tipus ideal la resposta més esperable és la compensació, no pas el replegament. El model additiu sembla proposar un cercle virtuós entre les altes expectatives escolars i les TEE.

4.1.4. Elements que condicionen les estratègies d'integració

L'adopció d'un o d'altre model d'integració depèn de varis elements: les diferències internes (individual, familiars, grups); les diferències entre col·lectius (les minories (in)voluntàries); i l'estructura de la societat d'acollida.

Diferències internes

Dins de cada grup poden donar-se diferents models d'integració; fins i tot, podem trobar diferències dins de cada veïnat, de cada institut, de cada família, i de cada grup d'iguals. Rumbaut (2001) exemplifica aquestes diferències internes a partir de dos estudis sobre segones generacions d'italians: Child (1943) i Whyte (1955). Child (1943) exposa 3 models d'integració d'italians a New Haven: el rebel (que s'assimila a la cultura i societat nord-americana), el que manté l'etnicitat italiana, i la reacció marginal (o *apathetic*). Whyte (1955) analitza Cornerville (un fictici districte *slum* de Boston), on els grups de col·legues italians presenten tendències contradictòries: uns s'assimilen a la societat d'acollida (els nois de l'institut), mentre que uns altres es mantenen lleials als col·legues italians (els nois de la cantonada, o *corner boys*). Per la seva banda, Matute Bianchi (1986) presenta diferències entre els grups de col·legues *chicanos*, a partir de 5 models, que oscil·len des dels assimilats, ja nascuts als EUA, i que tenen èxit acadèmic, fins als més problemàtics *chicanos* i *cholos*. I, igualment, Carola i Marcelo Suárez-Orozco (1995) exposen aquestes diferències a un nivell intrafamiliar, exposant casos dins de la mateixa família, que tenen diferències a molts nivells: *cholos* i anglicanitzats; castellanoparlants i anglòfons; membres de bandes i assimilats; etc.

Alhora, a aquestes diferències internes, es combinen (en forma de sumatoris o de neutralitzacions) amb gènere i classe, de forma activa i creativa.

Diferències entre col·lectius: les minories (in)voluntàries

És difícil establir diferències entre col·lectius sense simplificar-les, ni homogeneïtzar els diversos grups, ni caure en paranys substancialistes, ni de fer valoracions normatives (elogioses o estigmatitzants) entre col·lectius. Ogbu ha presentat un model plausible de diferències entre col·lectius, a partir de la història migratòria de cada un d'aquells. Les diferències entre col·lectius presentades per Ogbu formen part d'un procés històric: ni substantives ni inherents a cap col·lectiu, ni naturals ni immutables, i que no diuen res del potencial de cap col·lectiu en concret (però sí de les condicions concretes en que afronten els obstacles, adversitats, i relacions inter-ètniques).

Ogbu diferencia entre minories voluntàries i involuntàries. Per Ogbu (2003; també en Ogbu i Gibson, eds., 1991) la raó d'aquesta diferent reacció davant la distància cultural és fruit de la història migratòria de la minoria, diferenciant, en el cas nord-americà, entre minories voluntàries i involuntàries. Així, les minories voluntàries serien emigrants “no forçats” que busquen millors oportunitats (laborals, polítiques, religioses) que les del seu lloc d'origen. En canvi, les minories involuntàries són aquelles colonitzades, conquerides o esclavitzades pels nord-americans. Les minories voluntàries veuen l'escola

com un vehicle de mobilitat social ascendent, fet que els hi permet un apropament a la cultura escolar gràcies a la seva alta identitat instrumental. En canvi, les minories involuntàries veuen l'escola com l'expressió de l'hegemonia i la imposició de la cultura autòctona (p.ex., sovint, en el cas dels afro-americans, l'expressió de la cultura blanca i euro-cèntrica; Boykin, 1986). Aquesta visió els porta a allunyar-se de l'escola, oposar-s'hi i resistir-s'hi.

Existeixen moltes crítiques adreçades als plantejaments d'Ogbu, però essent conscients d'aquestes (i de la difícil extrapolació de la seva teoria més enllà del cas nord-americà), és difícil bastir un model teòric alternatiu que doni compte de les diferències entre col·lectius, i que ho faci relacionant-ho amb processos socials (migratoris o altres) que vagin més enllà de la reïficació de les diferències entre col·lectius.

L'estructura de la societat d'acollida

Podem destacar varis aspectes de l'estructura de la societat d'acollida que poden condicionar l'adopció d'un o d'altre model d'integració: la presència o absència de discriminació ètnica i les relacions inter-ètniques; la segregació urbana; la comunitat co-ètnica; la segmentació laboral; i la diversitat de models, i les seves conseqüències en els grups de col·legues i subcultures juvenils.

En primer lloc, el to de les relacions inter-ètniques i la discriminació (presència o absència; percepció; i valoració d'aquesta) condicionen l'adopció d'un o d'altre model. Waters (1990) destaca com les societats actuals són bàsicament pluralistes, també en l'àmbit ètnic: i on en cada societat conviuen coexistència d'identitats, i no sempre ho fan de forma harmoniosa. Això implica pensar les relacions inter-ètniques de forma flexible, relacional, i canviant (Barth, 1970).

La percepció del jo i del nosaltres depèn fortament de la mirada de l'altre; així, la visió de la societat receptora o d'acollida modula els sentiments identitaris dels nouvinguts, estrangers, i minories ètniques. Portes i McLeod (1996) exposen com individus que s'auto-perceben en termes locals posteriorment s'auto-identifiquen en termes regionals o pan-ètnics (p.ex., *latinos* o asiàtics), en la mesura que són percebuts i etiquetats com a tals per la societat d'acollida. De totes formes, com hem insistit, aquest és un procés reversible, d'anada i tornada, on els individus poden traslladar-se d'una categoria a una altra en funció del context.

Per Alarcón (dir., 2010) aquest procés d'auto-identificació (etnogènesi o etnificació) és fruit d'aquest diàleg entre l'individu i la percepció de la societat d'acollida (tant si l'individu accepta o rebutja les categories amb que és etiquetat), més que no pas el resultat d'un desenvolupament endògen i individual del sentiment de pertinença.

Per a Cea d'Ancona i Valles (2008) la visibilitat (lingüística, religiosa, “racial” o de fenotip) pot accentuar el racisme i la xenofòbia. I tant la visibilitat ètnica com la discriminació, estigmes, i prejudicis poden persistir al llarg de generacions.

El conflicte i la discriminació social són construïdes col·lectivament. D'una banda, el racisme contemporani adopta noves formes, i esdevé més subtil (Simon, 2011). D'altra banda, la percepció de la discriminació depèn tant de l'existència de la discriminació, com de la percepció d'aquesta (i és aquest caràcter construït, col·lectivament i subjectivament, el que la fa difícilment mesurable). La relació entre existència de discriminació, percepció, i valoració d'aquesta pot ésser variada; com vèiem, es relaciona també amb els grups de referència, el caràcter (in)voluntari de la migració, o la pròpia resiliència individual. Aquest caràcter variat i difús implica que sigui tant important la pròpia percepció de la discriminació, com l'existència real d'aquesta; ho veurem més clarament quan fem referència a la compensació i el replegament. Alhora, aquest caràcter difús i variat també implica la negació de l'existència de la discriminació en d'altres casos. Com diu Feagin (1991: 10): “Some white observers have suggested that many middle-class blacks are paranoid about white discrimination and rush too quickly to charges of racism (Wieseltier 1989, Gardner, 1988, exposa de forma paral·lela visions masculines de la “paranoia” femenina i/o feminista).

En segon lloc, la localització i la segregació urbana poden condicionar l'adopció d'un o d'altre model. La segregació urbana pot afavorir la assumpció de grups (i les seves pautes i models) de referència de caràcter reactiu o adversarials. Especialment, la segregació urbana pot afavorir l'associació amb subcultures -especialment juvenils- reactives i adversarials (Rumbaut, 1993: 123: “reactive adversarial subcultures of underclass youths”).

Per Comas, Molinas, i Tolsanas (2008), als vells processos de segmentació urbana cal afegir els nous processos de ruptura de vincles comunitaris i la pèrdua de centralitat de certes institucions modernes (família, escola, església, sindicats, entre d'altres). Aquests elements han individualitzat els riscos socials i, així, augmentat la vulnerabilitat individual. Per a aquestes autores, aquests barris poden presentar alts percentatges d'atur i de fracàs acadèmic (tant en autòcton com en els diferents grups ètnics); i en aquest context, l'adopció de les pautes culturals pròpies d'aquells barris ja no és el primer pas envers la mobilitat social ascendent -tot al contrari-.

Aquesta segregació urbana pot anar més enllà del fet migratori, i afectar les segones generacions i següents. Aquesta segregació persistent en el temps pot acompanyar diferents grups ètnics, afavorint un model oposicional. En aquest sentit, Waters (1990) assenyala com la segregació urbana afecta diferentment als grups socials, també als ètnics i racials; es mostra com la segregació residencial i urbana

dels negres (nascuts o no als EUA) continua essent superior a la que pateixen els immigrants blancs (nascuts fora dels EUA).

En tercer lloc, l'existència d'una comunitat ètnica pot ser tant de forma positiva i bicultural o additiva, com negativa i oposicional. En clau positiva, la presència d'una comunitat ètnica pot permetre el capital relacional, l'establiment de sòlides xarxes socials, i el traspàs d'informació (*know how, savoir faire*), la facilitat de la inserció laboral a través dels nínxols ètnics, etc. (Rumbaut, 1993; Portes, i Zhou, 1993; Fordham, i Ogbu, 1987). En clau negativa, poden donar-se models oposicionals, que condicionin a la baixa les expectatives de mobilitat social, i plantegin una relació adversarial amb les institucions considerades autòctones (entre elles, l'escola).

En quart lloc, la fragmentació de l'estructura laboral i productiva pot impedir el patró de mobilitat social ascendent. Comas, Molina, i Tolsanas (2008) remarquen com aquesta mobilitat social ascendent, pròpia de les societats industrials, permetia l'existència d'espais laborals intermedis que no exigien la formació superior. En les societats post-industrials (veure, p.ex., Bell, 1976; o la trilogia de Manuel Castells: 1996, 1997, i 1998) alguns autors apunten a la segmentació, dualització, i precarització laboral (veure, p.ex., pel cas espanyol, l'obra de Poveda i de Santos Ortega, 1998 i 2001).

En aquest sentit, les característiques del context d'acollida, categoritzada en els quatre punts esmentats anteriorment, condicionen l'adopció d'un o d'altre model d'integració. Una combinació positiva d'aquests contextos pot afavorir a la creació d'un sentit de comunitat ètnica, resilient i afirmativa (i, a la llarga, a modalitats d'integració additiva o bicultural). Mentre que una combinació negativa pot dur a un model d'integració en clau d'oposició per part de les minories (Rumbaut, 1993; Fordham, i Ogbu, 1987; Portes, i Zhou, 1993). Rumbaut (1993) ho exemplifica en la mateixa ciutat de Miami, on hi ha tant espai per una combinació positiva (la part cubana) com una de negativa (el *Little Haiti*). També Louie (2006) mostra aquesta diversitat dins de la mateixa ciutat. A partir de l'estudi *Children of Immigrants Longitudinal Study* (CILS), veiem els diferents models en les ciutats de Chicago i San Diego (p.ex., cubans a Miami o vietnamites a San Diego com a model positiu; o, en negatiu, els mexicans i els haitians).

Les subcultures juvenils en clau ètnica: la construcció, el significat, i la percepció d'aquestes

Anteriorment hem fet referència a l'existència de grups i de capital ètnic, i com aquest pot ésser tant positiu com negatiu; ahora, també hem relatat les diferents formes en que la diversitat i l'alteritat són percebudes en cada societat, en un ampli ventall que va des de la xenofília fins a la xenofòbia.

Ens interessa destacar, en aquest sentit, l'existència de subcultures juvenils en clau ètnica, fenomen especialment rellevant el cas dels joves *latins* (rellevant en termes qualitius més que no pas quantitatius, en la mesura que serveix per modelar la pròpia identitat d'alguns individus, i de conformar la percepció del grup en qüestió des de la perspectiva “majoritària”); veure, en aquest sentit, Feixa (dir., 2006).⁶²

Aquestes bandes juvenils són rellevants en la mesura que poden condicionar la auto-identificació i auto-percepció dels individus *latins* (tant els que hi formen part com els que no; tant els que hi estan a favor com els que hi estan en contra), així com la percepció dels autòctons (mitjans de comunicació, professorat, alumnat, tècnics socials), i, en últim terme, les relacions inter-ètniques; per tot això, poden ésser rellevant en les transicions escolars i laborals dels joves d'ascendència *latin*. Ho veurem més endavant a l'anàlisi de dades, quan fem referència a les relacions inter-ètniques.

Seguint a Feixa (1995, 2004, i dir., 2006) i Feixa, Scandroglio, López Martínez, i Ferrándiz (2011), podem dir, de forma sintètica, que aquests grups són un lloc de trobada, pertinença, i d'intercanvi simbòlic davant la incapacitat d'obtenir suport, seguretat, i orientació en moltes institucions (escolars, familiars, comunitàries); a aquesta incapacitat se li poden sumar elements d'encara més adversitat, com la discriminació i estigmatització de la cultura *latin*. En aquest sentit, aquests moviments estan a mig camí entre subcultures juvenils més clàssiques, i estratègies de reivindicació on l'estigma esdevé emblema (i a través de les quals la identitat deixa d'estar proscrita). D'aquesta manera, aquests grups permeten participar en la vida social, cultural, i veïnal (de forma visible, i especialment a través de l'espai públic), i, així, mitigar la sensació d'exclusió, soledat, o aïllament. Ara bé, pot produir-se la paradoxa que aquests moviments de defensa de la pròpia identitat acabin aprofundint en l'estigma, donat la criminalització i estigmatització de que són objecte aquests propis grups. Però, paradoxalment, això també pot ésser una font de prestigi entre aquests grups (que s'associen a la transgressió i el risc).

La formació d'aquests grups es relaciona íntimament amb les formes de recepció, percepció, i tracte que dona la societat d'acollida a aquests grups (a través del seu sistema legal, mitjans de comunicació, o, en un sentit laxo, imaginari col·lectiu). En primer lloc, podem diferenciar polítiques socials contraposades: d'una banda, de potenciar la legitimitat d'aquests grups (p.ex., potenciar les xarxes grupals i empoderar les comunitats), o, d'altra banda, combatre el que es consideren guetos, concentracions indesitjades, o segregació (p.ex., i evitar la formació de grups en base a l'adscripció ètnica-nacional). En segon lloc, el context sociopolític té també el seu correlat en les actuacions policials, que poden apostar o bé per la repressió o bé per la prevenció. I, en tercer lloc, en relació a l'imaginari col·lectiu de la

62 - La creació d'una subcultura juvenil en clau ètnica llatina ha estat a bastament il·lustrada en el cas català per diversos autors; p.ex., Feixa: "*Tribus urbanas*" & "*chavos banda*": *Las culturas juveniles en Cataluña y México* (1995), *Las bandas juveniles* (2004), i *Jóvenes 'latinos' en Barcelona. Espacio público y cultura urbana* (dir., 2006, i coordinat per Laura Porzio i Carolina Recio; amb unes cometes significatives en el títol), o per Feixa, Scandroglio, López Martínez, i Ferrándiz (*¿Organización cultural o asociación ilícita? Reyes y reinas latinas entre Barcelona y Madrid*, 2011).

societat d'acollida val la pena destacar com són percebuts aquests grups, i a qui se'n responsabilitza de la seva existència. Així, aquests grups es poden classificar com a subcultura juvenil, com a grup ètnic, o bé com a cultura de la violència o de l'honor. I, alhora, es pot entendre que la seva existència és en part resultat i responsabilitat de la societat receptora com a part implicada en el procés o bé responsabilitzar exclusivament els grups en qüestió. En general, aquells autors apunten a que l'exclusió i la deslegitimació poden cronificar i agreujar situacions de conflictes. La comparació entre les ciutats de Madrid i la de Barcelona (on aquesta última apostà per superar l'al·legalitat i tirar endavant un procés de legalització) és significativa en aquest sentit.

4.1.5. La situació escolar de les segones generacions

El model teòric de la integració segmentada es basa en la possibilitat de diferències en les trajectòries acadèmiques i laborals dels immigrants (generació 1 i 1'5) i, sobretot, en els fills/es d'aquells/es (generació 2): en d'alguns casos, de diferències positives, en d'altres negatives, o d'absència de diferències en uns altres. Aquestes possibilitats xoquen amb el model d'integració lineal, que pressuposava que els diversos col·lectius, a llarg termini, s'assimilarien als seus pares autòctons. És a dir, que la pertinença ètnica no aniria més enllà d'una participació privada, íntima, i folklòrica de determinats costums o tradicions; i que no afectaria en els processos socials més importants (com ara les trajectòries escolars i laborals). Des d'aquesta perspectiva, la importància de la variable ètnica era francament menor en importància a les altres variables estructurals clàssiques, com ara gènere i classe. Ara bé, com hem dit, la persistència empírica de diferències importants, no atribuïbles exclusivament a gènere i classe, en les trajectòries acadèmiques i laborals dels fills/es d'aquells/es persones immigrades ha fet trontollar la teoria de la integració lineal (Portes, 1996; Ballestín, 2008 i 2010); aquest ha estat un dels elements més importants a l'hora d'afirmar la necessitat teòrica dels models d'integració segmentada.

Algunes obres que exposen evidències empíriques relatives a les trajectòries acadèmiques i laborals de les generacions 1'5 i 2, i que mostren uns resultats molt diferents als dels seus pares autòctons, són les de Ballestín (2008 i 2010), Rubie-Davies, Hattie i Hamilton (2006), Hattie (2003); Muller et al. (1999); Pellegrini i Blatchford (2000); Weinstein, Gregory, i Strambler (2004). Aquestes evidències empíriques apunten al “mal èxit” específic d'alguns col·lectius (Lozano, 2007), i l'existència d'algunes “penalitats ètniques” (Crul i Vermeulen, 2003; Thomson i Crul, 2007).

A nivell espanyol, podem mostrar algunes dades extretes de l'informe PISA, segons les quals els resultats educatius de l'alumnat immigrant són inferiors al dels autòctons. Podem veure-ho a les taules

següent a partir del PISA 2006 (Carabaña. 2008;), i del PISA 2003 (Fernández Enguita, Mena, i Riviere, 2010):

Taula: Mitjana dels alumnes nadius i immigrants i diferències entre aquells. CCAA espanyoles (Catalunya i Espanya en negreta), puntuació de ciència en el PISA 2006.

	<i>Tots l'alumnat</i>	<i>Alumnat natiu</i>	<i>Alumnat immigrant</i>	<i>Diferència alumnat natiu i alumnat immigrant</i>	<i>% immigrants</i>	<i>Diferències entre alumnat nadius i immigrant</i>
CCAA	<i>Mitjana</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Mitjana</i>		
Andalusia	474	475	429	-1	3	46
Aragó	513	518	434	-5	6	84
Astúries	508	511	471	-2	4	39
Cantàbria	509	513	453	-4	5	60
Castella i Lleó	520	522	453	-2	3	69
Catalunya	491	499	428	-8	11	72
Galícia	505	506	473	-2	3	33
La Rioja	520	526	447	-6	7	79
Navarra	511	515	469	-4	8	46
País Basc	495	499	426	-4	5	72
Altres CCAA	484	491	433	-8	12	58
Espanya	488	494	434	-6	8	60

Font: Carabaña (2008), segons PISA 2006.

Taula: Indicadors de risc de fracàs segons l'origen (nadius; segona generació; i no nadius), en percentatge. Espanya.

	<i>Nadius</i>	<i>2a generació</i>	<i>No nadius</i>
Ha repetit	28,3	31,7	35,3
No aspira a post-secundària	14,3	26,6	15
Puntuació per sota la desviació típica	18	23,8	37,6
Risc elevat de fracàs	34,1	40,9	55,1

Font: Fernández Enguita, Mena, i Riviere (2010), segons PISA 2003.

A nivell de l'OCDE, podem citar els estudis de Liebig (2007, 2009); Liebig, i Widmaier (2009); Lemaitre (2007); Heath i Sin Cheung (2008); Nusche (2006); i OCDE (2007 i 2008).

Tots aquests estudis constaten les fortes diferències en les trajectòries escolars i laborals entre, d'una banda, autòctons o nadius o nacionals (el grup que Simon, 2011, anomena “sense nom”), i, d'altra banda, les generacions 1'5 i 2. Aquests estudis constaten, alhora, també, la gran diferència existent tant entre diferents col·lectius ètnico-nacionals com, d'altra banda, les diferències entre els diferents països. Alhora, si bé les diferències són paleses, no és pas fàcil identificar-ne les causes, i es busca sobretot en la

relació entre classe i ètnia; específicament, molts estudis tracten d'analitzar el pes d'una sobre l'altra, o la possible relació espúria entre trajectòries i ètnia -que esdevindria, així un mer subproducte de classe-.

Els estudis de Liebig i Widmaier (2009) i el de Heath i Sin Cheung (eds., 2008) analitzen les trajectòries laborals d'autòctons/es, immigrants/des, i fills/es d'immigrants/des.

L'estudi de Liebig i Widmaier (2009) destaca que els fills/es d'immigrants/des tenen una major taxa d'atur que els fills/es de nadius/des: una probabilitat 1'6 vegades més alta. I també que tenen una menor taxa d'ocupació, un 8% menor en el cas dels nois, i un 13% en el de les noies. La situació varia molt a l'OCDE, però els països on les diferències són més elevades són Bèlgica, Alemanya, França, i Espanya. En el cas espanyol, però, no hi ha dades de fills/es d'immigrants, però les diferències entre persones natives i immigrades són les més altes de la OCDE. Podem veure-ho a la taula de l'annex 1, "*Taxa d'atur de fills/es d'immigrants, i de fills/es de nadius, d'edat 20-29 anys, i fora de la formació reglada, dades d'OCDE i Espanya (2007)*" (elaboració pròpia a partir de Liebig i Widmaier, 2009).

L'estudi de Heath i Sin Cheung (eds., 2008) mostra tendències similars. Els nouvinguts de la 2a generació tenen moltes dificultats per accedir al mercat laboral, més que els seus pares autòctons (d'igual qualificació acadèmica, mateixa edat, i similar experiència laboral). La situació laboral de la generació 1a i de la generació 2a és similar; amb el problema afegit que les persones pertanyents a la generació 2a han nascut al mateix país que els seus pares autòctons, tenen major coneixement lingüístic que els seus antecessors, i generalment major titulacions acadèmiques. Heath i Sin Cheung, però, també recalquen les grans diferències existents, tant entre diversos col·lectius ètnico-nacionals com entre països.

D'altres estudis també aprofundeixen, específicament, en les trajectòries acadèmiques i escolars, i destaquen els de Nusche (2006), Van de Werfhorst i Van Tubergen (2007), Kristen i Granato (2007), així com el ja citat de Liebig i Widmaier (2009).

Liebig i Widmaier (2009) exposen les diferències entre l'alumnat autòcton, de generació 1a, i de generació 2a, a partir de les puntuacions PISA (2006) en lectura i matemàtiques. En general, a l'OCDE l'alumnat autòcton superen al pertanyent a la 2a generació en 46 punts, tant en lectura com en matemàtiques. Els autòctons encara són més superiors als immigrants de primera generació: 51 punts en lectura, i 52 en matemàtiques. Ara bé, per tal de controlar el pes de la variable ètnia en relació a d'altres variables socials, l'estudi ajusta aquestes puntuacions a partir dels anys d'escolarització dels progenitors (és a dir, a partir de l'equiparació indirecta entre estudis paternals i materns amb la classe social). Els anys d'escolarització dels progenitors són superiors en els nadius: 2'2 anys en relació a la generació 2a, i 1'4 en relació a la generació 1a. Les diferències, un cop controlat aquest factor, es redueixen, però continuen essent importants: 17 i 22 punts, en lectura i matemàtiques, en relació a la

generació 2a; i en relació a la 1a generació, 35 i 32, respectivament. L'estudi no aporta dades de 2nes generacions en els Estats de Grècia, Irlanda, Itàlia, Noruega, Portugal, i Espanya. Podem veure-ho a la taula de l'annex 1 “*Resultat dels fills/es d'immigrants segons el PISA 2006*” (Liebig i Widmaier, 2009).

L'estudi de Van de Werfhorst i Van Tubergen (2007) mostra els resultats d'immigrants de 2a generació als Països Baixos. Els fills/es d'immigrants/des turcs i marroquins, sobretot, obtenen baixos resultats acadèmics al llarg de l'ensenyament secundari. Pels autors, però, l'element explicatiu d'aquesta diferència és la classe social i el “mèrit acadèmic” (resultat d'habilitats acadèmiques i esforç). Amb la qual cosa l'explicació esdevé relativament tautològica: la relació entre mèrit acadèmic i trajectòries acadèmiques no és pas nova. Alhora, no té en compte la construcció social d'aquest “mèrit acadèmic”, ni quins factors poden condicionar-lo.

Kristen i Granato (2007), a partir del cens alemany, analitzen les trajectòries acadèmiques de les 2nes generacions en aquell país. Destaquen que la participació de fills/es de turcs i italians és menor que la dels seus pares autòctons en relació a les vies que condueixen a l' *Abitur*.

Nusche (2006) exposa com a pesar d'una major motivació i actituds positives envers l'escola, les generacions d'immigrants (1, 1'5, i 2) obtenen pitjors resultats que els seus companys nadius. Les diferències varien segons països. En alguns, els immigrants de 2a generació obtenen millors resultats que els de 1a i s'apropen als seus pares nadius; és el cas de Canadà, Luxemburg, Suècia, Suïssa, i Hong Kong – Xina. Però, en general, els resultats són pitjors. Concretament, almenys el 25% dels estudiants immigrants tenen males puntuacions al PISA de 2003.

Existeixen també diferències entre l'alumnat immigrant segons generacions. En general, els estudiants de 2a generació obtenen millors resultats que els de les generacions 1a, i de la 1'5. Però, tot i així, en molts països l'alumnat de la 2a generació obté mals resultats al PISA 2003. Aquests resultats són especialment negatius a Alemanya (on el 40% de l'alumnat de la generació 2a està per sota del nivell 2); però també a Àustria, Bèlgica, Dinamarca, Noruega, EUA, i Rússia (el 30% d'aquell alumnat està per sota del nivell 2). A les taules de l'annex 1, “*Percentatge d'estudiants en matemàtiques, segons estatus immigrant?*” i “*Percentatge d'estudiants en lectura, segons estatus immigrant?*” (Nusche, 2006), podem veure la distribució segons puntuacions obtingudes al PISA 2003, dividida en 6 nivells, i de l'alumnat de l'OCDE segons generacions d'immigrants (1, 1'5, i 2).

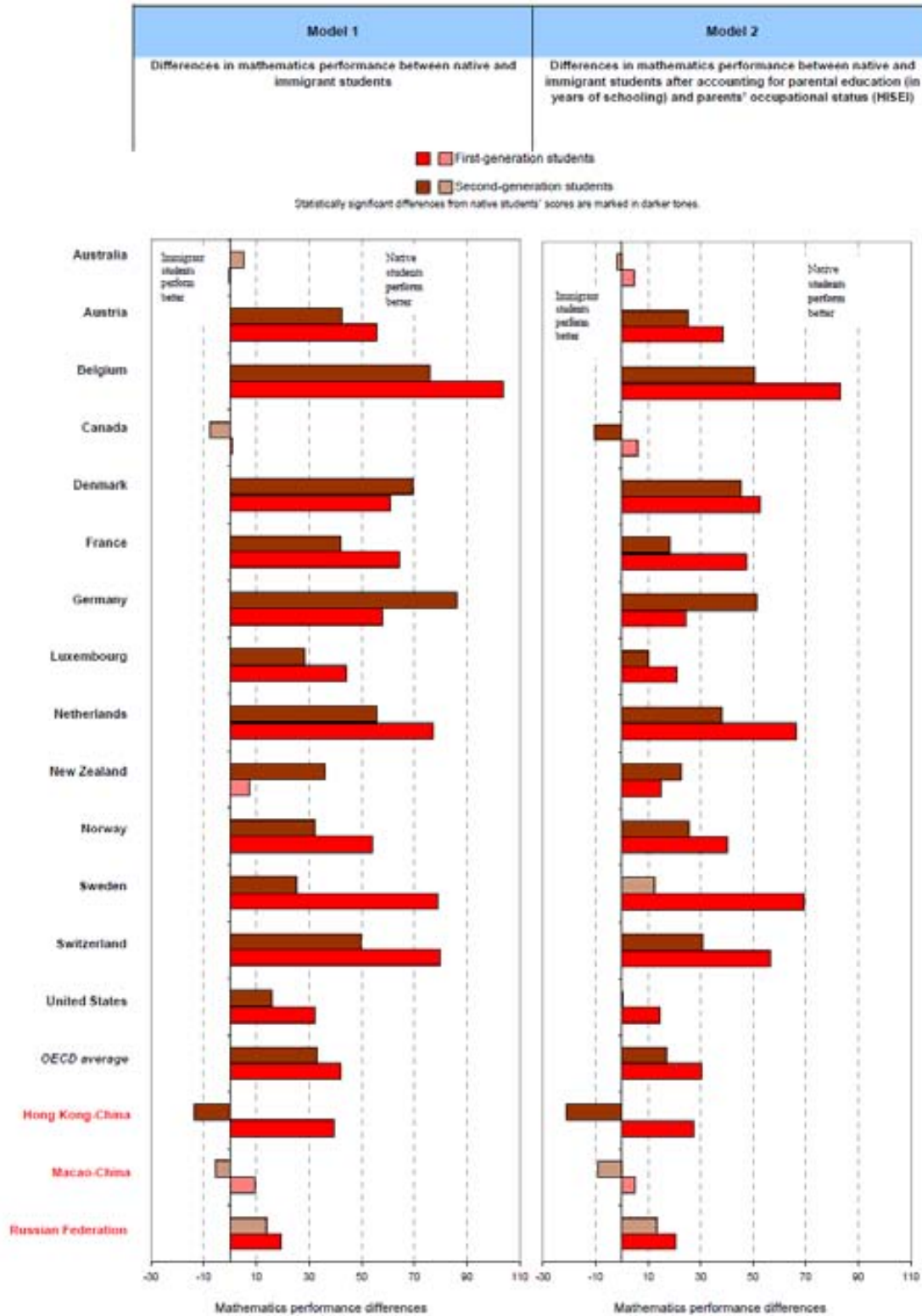
Nusche (2006), per tal de copsar la significativitat estadística de l'ètnia un cop controlat el factor classe, elabora la diferència en matemàtiques tenint en compte el nivell acadèmic (anys d'escolarització) i estatus ocupacional. En el primer model apareixen les diferències brutes, sense tenir en compte res més que la diferència entre autòctons i immigrants de 1a i 2a generació. En aquest model les diferències són molt acusades. Aquestes diferències es redueixen en el 2n model, tenint en compte el nivell formatiu i la

situació laboral dels progenitors; però continuen essent força importants.

De totes formes, les grans diferències segons contextos locals i nacionals fan que Nusche afirmi que aquestes diferències no són inevitables. P:ex., els resultats dels immigrants de 2a generació són equivalents als dels seus pares autòctons a Austràlia, Canadà, i Nova Zelanda. O bé, també, que els estudiants d'origen turc obtenen millors resultats a Suïssa que no pas a Alemanya, o a Àustria. O que les diferències entre estudiants de generació 1a i 2a són més pronunciades a Suècia que no pas a la resta de la OCDE. Podem veure-ho a la taula següent:

Taula: Diferències en matemàtiques a partir del PISA (2003). Model 1: diferències brutes. Model 2: diferències controlades per l'educació i situació laboral dels progenitors.

Figure 3.5
Differences in mathematics performance between native and immigrant students before and after accounting for parental education and parents' occupational status (HISEI)



Source: OECD PISA 2003 database, Table 3.5.

Font: Nusche (2006).

Els estudis citats prèviament conclouen que: (a) existeixen fortes diferències, entre autòctons, generació 1, 1'5, i 2; (b) que aquestes diferències varien tant segon el col·lectiu ètnico-nacional, com del context social o Estatal; (c) que l'ètnia, la immigració, i la classe social estan íntimament relacionades; i (d) això dificulta l'anàlisi estadística, i la atribució de significativitat a aquelles variables.

Volem destacar dos elements d'aquests estudis: la constatació de les diferències, més que no pas l'explicació o comprensió d'aquelles; i la dificultat d'esclarir el pes de cada variable en aquells resultats escolars i laborals.

En relació al pes de la variable ètnia és difícil precisar-lo (significativa o espúria en relació a les altres variables estructurals⁶³). En general, els estudis constaten la íntima relació entre classe i ètnia (és a dir, les generacions 1, 1'5, i 2, estan situades en les categories laborals més baixes); també, que, un cop controlada la variable classe, la capacitat explicativa de l'ètnia es redueix però no desapareix. Es tracta, però, de resultats disperss, i a vegades contradictoris.⁶³

Entenem que aquestes evidències empíriques aporten resultats (les diferències entre autòctons i immigrants, entre les diverses generacions d'immigrants, entre col·lectius ètnico-nacionals, i entre països). En canvi, no ens il·luminen tant sobre els mecanismes causals que expliquen aquelles diferències (no es pot confondre associació estadística amb explicació; Miguel Quesada, 2002).

En general, la majoria d'aquests estudis es limiten a apuntar bateries de mecanismes explicatius per a explicar aquelles diferències. Així, p.ex., Heath i Sin Cheung (eds., 2008), simplement es pregunten en veu alta el perquè d'aquestes diferències entre autòctons i nousvinguts. Van de Werfhorst i Van Tubergen (2007), per la seva banda, assenyalen la importància de l'origen de classe, i de les habilitats acadèmiques i l'esforç. Alhora, també qüestionen fins a quin punt els models "classe versus ètnia" són explicatius. Kristen i Granato (2007) només assenyalen que l'estratificació ètnica del sistema escolar alemany està relacionada amb l'origen de classe i social. Nusche (2006) cita una bateria d'elements que la sociologia educativa ha descrit com a explicatius: elements institucionals (l'elecció escolar; els recursos desiguals entre escolars; en general, la segregació interna, que perjudica especialment als immigrants), elements escolars (expectatives del professorat; l'ambient a l'aula; l'organització escolar); o característiques de l'alumnat (socio-culturals; lingüístiques).

El càlcul d'aquesta influència de l'ètnia es relaciona amb el debat recurrent sobre fins a quin punt ètnia és una variable espúria o significativa. Però des d'aquesta tesi defensem la necessitat d'una aproximació

63 - En alguns casos es pot arribar a assenyalar l'etnicitat com a important en alguns casos o espúria en d'altres; p.ex., l'estudi de Kirsten i Granato (2007) conclou que les trajectòries dels immigrants turcs de 2a generació és fruit de la seva classe social; no ho, és, però, en el cas dels italians, p.ex., on l'etnicitat hi juga un paper important.

qualitativa que sigui capaç de donar compte de les diferents combinacions d'ètnia, tant amb classe com amb gènere, per a copsar els diferents mecanismes que es produeixen en relació a les trajectòries escolars i laborals; entenem que els mecanismes generats arrel d'aquelles combinacions, són complexos, indeterminats, i que poden actuar en diversos sentits (p.ex., en alguns casos, afavorir la continuïtat acadèmica, en d'altres, al contrari, afavorir la inserció laboral), i intensitats. És per això que cal distingir l'efecte de l'ètnia en les trajectòries: tant pel que fa als processos (mecanismes que condicionen les TEE i les TET, en combinació amb les altres variables) i els resultats (trajectòries finals).

4.2.3.El procés migratori en les configuracions familiars i les trajectòries escolars

Anteriorment (a l'inici del capítol 4) ens hem referit a la doble importància de les migracions a l'hora d'analitzar les TEE i TET des d'una perspectiva que posa èmfasi en l'ètnia: en primer lloc, l'impacte a llarg termini que pot tenir sobre aquelles transicions, a partir dels models d'integració segmentada (aspecte que hem tracta al llarg de l'apartat anterior). I, en segon lloc, l'impacte directe dels processos migratoris en els projectes familiars i les transicions escolars i laborals. A continuació desenvoluparem aquest segon punt, i ho farem a partir de: (a) la relació de mútua afectació entre processos migratoris i famílies: les característiques del flux migratori, els canvis familiars que aquest pot generar, i l'afectació de tots aquells en les trajectòries acadèmiques. També analitzarem l'impacte dels processos migratoris en les trajectòries escolars, a partir sobretot de: (b) les diferències lingüístiques; i (c) les diferències entre el sistema educatiu d'origen i de destí.

4.2.3.a. Processos migratoris i familiars

Tot i que sovint els processos migratoris han estat analitzats des d'una perspectiva atomista i rígidament individualista (Portes, 2009)⁶⁴, des d'aquesta tesi defensem el caràcter eminentment familiar dels processos migratoris (Pedone, 2003, 2004, i 2006; Parella, 2003, 2004, 2010).

El projecte migratori és familiar en molts sentits (Pedone, 2003 i 2004). En primer lloc, perquè es fa pensant en els descendents (i això té conseqüències en les expectatives de mobilitat social ascendent en relació als fills/es, com veurem més endavant). En segon lloc, perquè és necessari mobilitzar molts

64 - En la mateixa línia, Pedone (2004) critica que la família ha estat ignorada tant des de la teoria econòmica (que equipara el treball a treball productiu assalariat, i que obvia el paper de la dona i del treball reproductiu) com, també, des de les teories sociològiques sobre la migració. Aquestes teories, sovint des d'un individualisme metodològic rígid i inflexible, han exclòs de la seva anàlisi les estratègies familiars i col·lectives.

recursos per a posar-los en marxa. I, en tercer lloc, perquè es dona en unes societats tradicionals, on la família té un pes central (Luis Garzón Paola García, 2008): en aquesta família (extensa i tradicional) destaquen uns valors comunitaris que afecten el procés migratori; valors com ara la solidaritat obligatòria, tant familiar com local, o el control dels vells i adults en relació als joves.

Per això el grup familiar⁶⁵ és el lloc de presa de decisions, de negociacions, i de jocs de poder (Pedone, 2006), on es decideix quin membre de la família el farà, quan el farà, i a on el farà. De tal manera que el projecte migratori esdevé familiar i col·lectiu, més que no pas exclusivament individual. Ara bé, això no implica que tots els membres familiars tinguin els mateixos interessos. La família ofereix un espai de negociació, conflicte i consens, entre els diversos membres de la família (que tenen interessos i preocupacions pròpies). D'aquesta pluralitat d'interessos se'n desprèn que la família és un espai de negociació, conflictes, i consensos. En aquestes negociacions hi intervenen tots els seus membres, si bé amb desigual poder de negociació. Com a resultat d'aquests processos apareixen les diverses dinàmiques i estratègies familiars (Lahire, 1995; Carrasco i Abajo, eds., 2006).

En aquestes negociacions on es decideix l'estratègia migratòria, apareixen múltiples motius per a emigrar. Alguns estan basats en elements intangibles, com la cura, el parentesc (socialització i cohesió), els recursos socials, etc. (Parella, 2010; Pedone, 2006); però el més important d'aquests motius és el econòmic, tant en origen com en destí: p.ex., aconseguir un habitatge propi, donar una millor educació als fills/es, aportar remeses a la família que no emigra, la dificultat d'accedir a feines en l'origen, etc. Aquesta importància apareix reflectida a la taula de l'annex 1 "*Motius del trasllat a Espanya i Catalunya, 2007*", "Encuesta Nacional a Inmigrantes", on observem que els motius econòmics són mencionats en un 36% com a principal motiu per a emigrar.

Ara bé, la naturalesa tant del projecte migratori com de la pròpia família és canviant, i la relació que s'estableix entre ambdues és d'afectació mútua. A continuació desenvolupem aquests elements.

Redefinicions i reconfiguracions en els processos migratoris i familiars

Al llarg del temps, les famílies i els processos migratoris sofreixen canvis (ambdós es van reformulant i redefinint), i alhora, es produeix una relació d'afectació mútua entre ambdós. D'aquesta manera pot produir-se el fenomen que el procés migratori, fruit d'una estratègia familiar, canviï les pròpies famílies (veure, p.ex., Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 2001; Portes i Rumbaut, 2001). Els canvis familiars (Faist,

65 - De totes formes, algunes autores fan referència a una categoria comunitària que va més enllà de la família estricta (tant nuclear com extensa), que transcendeix la unitat residencial i fins i tot inclou relacions de parentiu, amistat, veïnatge, els llaços comunitaris previs, i la preexistència de les xarxes socials, d'origen i arribada (Pedone, 2003 i 2004).

2000; Parella 2010) fan més difícil definir i delimitar tant la família com la llar, degut als canvis soferts en relació a la distància física establerta, els sentiments de pertinença en origen i destí, o el grau de participació dels seus membres en el benestar col·lectiu (Bryceson i Vuorela, 2002). Per la seva banda, la reformulació del procés migratori, sumada als canvis que es poden produir en la família, fa difícil per la pròpia família preveure i definir *a priori* com es produirà el procés migratori i com s'aniran establint les relacions familiars (relacions de parella, paternofiliars, reagrupaments, retorns, etc.); aquesta incertesa pot generar tensions i desavinences a llarg temps (Pedone, 2006). Per això diem que, en general, existeix una mútua afectació entre famílies i processos migratoris: els canvis en una poden generar canvis en l'altra (Pedone, 2006; per exemple de la mateixa manera que un divorci pot engendrar un procés migratori, el procés migratori pot significar el final del matrimoni). En aquesta línia, la desestructuració familiar (relativament estesa) pot implicar la resignificació del projecte migratori inicial.

Ara bé, els diferents models migratoris tenen diferents conseqüències en les configuracions familiars (no es pot, per tant, proposar un model únic de canvis familiars fruit dels processos migratoris). P.ex., un model migratori masculinitzat pot consolidar els rols tradicionals de gènere (i afiançar el rol del “male bread-winner”), mentre que un de feminitzat pot esquerdar aquests rols. A continuació, exposarem, d'una banda, la feminització del flux migratori centre i sud-americà (com a característica familiar més destacada d'aquests processos), i, d'altra banda, les conseqüències d'aquest flux feminitzat en les configuracions familiars.

La feminització del flux migratori centre i sud-americà

La feminització d'aquest flux és relativament recent en el temps, tant pel que fa al conjunt de les migracions sud-americanes, com en el cas específic de les equatorianes o les bolivianes. Així, en el cas equatorià, les migracions dels anys 1970s i 80s tenien un caràcter fonamentalment masculí (població de la Sierra que emigrava envers els EUA), i només a partir de 1998 aquesta tendència s'inverteix, i es feminitza el flux (i on la població emigra des de les grans ciutats de la costa, i Espanya apareix com a destí migratori); Pedone, 2006. També en el cas bolivià, històricament la migració havia estat molt masculinitzada; es tractava d'una tradició migratòria de caràcter circular (d'anada i tornada, i lligada als cicles vitals de l'home) entre Argentina i Bolívia. Aquesta tendència canvia a partir del període 2000-2007, tant pel que fa al destí (on Barcelona i Madrid apareixen com a destins principals) com pel que fa a la feminització del flux (Parella, 2010). Els motius d'aquesta feminització són varis: en primer lloc, elements econòmics, tant en origen com en destí; en segon lloc, elements simbòlics; i en tercer lloc, la circulació d'informació.

En primer lloc, distingim causes econòmiques en origen i en destí. En origen destaca l'agudització de la crisi econòmica als països llatinoamericans al llarg dels anys 1990s (Pedone, 2006; Parella, 2010). I, també, la segregació laboral del país de destí; p.ex., en el cas peruà, la segregació horitzontal segons gènere del mercat laboral, que fa que les dones -també les que tenen altes titulacions- tinguin dificultats per trobar ocupacions, i que s'hagin vist més afectades per la crisi econòmica que no pas els homes (Tornos i Aparicio, 1997). D'entre les causes econòmiques en destí destaca, pel cas específic espanyol, l'auge i augment de necessitat de mà d'obra de sectors econòmics molt feminitzats, situats en sectors terciaris de reproducció social: treball domèstic, cura i atenció a persones dependents, etc. (Parella, 2004, 2010; Tornos i Aparicio, 1997). En el cas llatinoamericà, sembla que aquest element econòmic és el més pes explicatiu per a donar compte de la feminització del flux (més que d'altres motius, com ara el del reagrupament, en la mesura que són les dones qui inicien el procés migratori; Parella, 2004).

En segon lloc, podem fer referència a elements socials i simbòlics de gènere. Especialment, als canvis en el rol de gènere femení, i on la dona esdevé un subjecte més actiu tant en relació a la inserció laboral com al procés migratori (Pedone, 2006)

En tercer lloc, és necessària una xarxa migratòria que serveix per a fer circular la informació, i que permeti fer saber a les dones que romanen en origen de les necessitats de mà d'obra feminitzada en destí (Tornos i Aparicio, 1997). “Una vegada que la formació va començar a circular entre les xarxes sobre les escasses possibilitats laborals per als homes en les ciutats grans (...) la feminització del flux es va enfortir” (Pedone, 2006: 128).

Canvis en les configuracions familiars

Els processos migratoris poden produir canvis a diferents nivells i, en diferents sentits -depenent de les pròpies característiques del procés-. Els canvis poden produir-se en primer lloc, en les relacions de poder i d'autoritat paterna i materna, així com la relació paterno-filial; en segon lloc, en els rols de gènere; en tercer lloc, en les relacions afectives familiars, i donar-se processos de vulnerabilitat; en quart lloc, en les expectatives de mobilitat social atribuïdes a cada generació; i en cinquè lloc, en relació al retorn.

En primer lloc, els processos migratoris (sobretot, quan es dona l'absència d'un dels dos progenitors) poden canviar les relacions de poder i autoritat en el si de la família (Pedone, 2006). Això implica, d'una banda, un increment de les relacions de reciprocitat -sobretot femenines- preexistents entre mares,

sogres, germanes, cunyades, etc. I, d'altra banda, també implica noves disputes pel que fa a l'autoritat de la paternitat i la maternitat; aquestes disputes es vinculen amb l'administració i gestió dels diners (p.ex., l'enviament de remeses).

Alhora, les relacions de poder i autoritat en el si de la família també impliquen redefinicions en les relacions paterno-filials. Aquests canvis es produeixen en part com a resultat de la relació de progenitors i de fills/es amb la cultura d'origen i la de destí. És a dir, en els fills/es pot donar-se una aculturació més ràpida que en els progenitors, de tal forma que es produeixi una “inversió de rols”, i que els progenitors perdin autoritat sobre els fills/es (Portes i Rumbaut, 2001). Això fa que els pares i mares de les famílies migrades es vegin amb moltes dificultats per a poder presentar i transmetre uns coneixements dels codis i elements simbòlics necessaris per als seus fills. Per Carrasco, al caràcter prefiguratiu⁶⁶ de les societats postmodernes cal afegir-li el desconeixement específic -en tant que migrants- de bona part dels codis de molts espais socials. “Los alumnos extranjeros y sus familias ven acelerado este proceso [de prefiguració] porque, en la readaptación que supone la situación migratoria, los más jóvenes a menudo adquieren y reinventan con mucha mayor rapidez la multiplicidad de códigos culturales necesarios para una acomodación sociocultural satisfactoria, si se reconoce el valor de sus múltiples y creativas identidades sin empujarles a los márgenes” (Carrasco, coord., 2004: 22).

Fins i tot, aquesta relació pot empitjorar-se en el moment del retrobament. En el retrobament, posterior a una sovint llarga absència, tant uns com els altres han canviat molt, i les condicions materials esperades per al/la jove que es reagrupa disten molt de les esperades: en alguns casos, pot donar-se un empitjorament i desclassament inicial; i en molt casos es dona un dràstic contrast entre les expectatives i la realitat trobada (es passa del paradís esperat a l'infern; Feixa, 2006).

En segon lloc, els processos migratoris poden servir per canviar (en molts sentits diversos) les relacions de gènere en el si de les famílies. Les re-elaboracions de gènere augmenten la diversitat en les famílies immigrades (que presenten una major diversitat que les famílies autòctones), amb models monoparentals, recompostes, trigeneracionals, unipersonals, etc. (Pedone, 2003 i 2004). Ara bé, no sempre els canvis es produeixen en el mateix sentit. En primer lloc, com ens hem referit, per l'existència de diversos models migratoris. És a dir, en el cas que sigui l'home qui inicia el procés migratori pot donar-se un reforçament del seu rol de sustentador econòmic (el *male bread-winner*). I, en segon lloc, també en el cas del mateix model (feminització del flux, i els casos específics en que la dona inicia el procés migratori), els rols femenins i masculins poden reconfigurar-se de formes diverses. En general, és cert que en la dona pot aparèixer un discurs emancipador: fruit no tant de l'ocupació de destí, ni del seu nivell acadèmic, sinó sobretot de la seva capacitat de gestionar un projecte migratori transnacional,

66- Per Mead, pot donar-se una esclatxa generacional, en societats prefiguratives en les que els fills/es siguin capaces d'ensenyar als pares i mares (Mead, 1977 [1968]; Feixa, 1996).

com: el temps, l'habitatge, l'ordre del reagrupament (primer marit o fills/es, o alguns d'aquests), el divorci, les remeses econòmiques, etc. Però en el cas del rol masculí, les respostes a aquesta situació poden ser diametralment oposades. L'home que queda enrere ha d'assumir el paper estigmatitzant d'home mantingut; i, en aquesta assumpció pot optar tant per intentar incrementar el seu control sobre la dona emigrada (i aferrar-se al seu antic rol), o bé participar més activament en les tasques domèstiques (Parella, 2010).

És per tot això que no es pot equiparar mecànicament processos migratoris -especialment els feminitzats- amb reducció de les desigualtats entre rols femenins i masculins. És cert que en general es donen sempre redefinicions dels rols, però en aquestes reduccions poden aparèixer, simultàniament, elements paral·lels, com la dificultat i fragilitat per gestionar les parelles a distància, o amb l'intent d'incrementar el control sobre la parella per part de l'home (Parella, 2010). En aquest sentit, la feminització del flux i la mateixa inserció laboral femenina poden tenir efecte paradoxals. Tot i que la inserció laboral en destí pugui ésser un primer trencament en relació amb el rol tradicional femení (que enclaustra la dona en l'àmbit reproductiu), les característiques d'aquesta inserció (en sectors de cura i atenció a persones dependents, neteja i serveis domèstics) poden acabar redundant en una consolidació dels estereotips de gènere. És a dir, les dones del Sud deixen de ser cuidadores familiars al seu país d'origen per a esdevenir cuidadores remunerades al 1r Món (Sassen, 2003).

En tercer lloc, els processos migratoris poden generar vulnerabilitat en els fills/es, especialment si migra la mare (Suárez – Orozco, 2005; Levit, 2001); en aquest sentit poden aparèixer fenòmens com el dol migratori (Carbonell, 2006) i el síndrome Ulisses (Ahotegui, 2002, i 2004).

En quart lloc, els processos migratoris poden implicar canvis en les expectatives de mobilitat social ascendent de cada generació. Específicament, poden incrementar les expectatives paternals en relació a les trajectòries, escolars i laborals, dels fills/es i els seus processos de mobilitat social ascendent.

A pesar de la motivació fortament econòmica dels processos migratoris, l'arribada pot suposar per als progenitors un desclassament inicial, i la impossibilitat *de facto* d'experimentar processos de mobilitat social ascendent. Ara bé, aquesta situació inicial dels progenitors és suportable en la mesura que les expectatives de mobilitat social ascendent es traslladen als fills/es (Feixa, dir., 2006; García Borrego, 2011).⁶⁷ Els progenitors projecten les expectatives de mobilitat social ascendent als fills/es, i entenen que el mecanisme per a realitzar aquesta mobilitat és l'escola. Tot i que els pares i mares no coneixen les

67- Per García Borrego (2011) aquest trasllat d'expectatives paternes té el seu correlat a la societat d'acollida, que separa la "primera generació" –poc més que mà d'obra barata-, de la "segona generació" –el subjecte ja de la integració plena-).

interioritats de l'escola (les seves subtileses, codis, i llenguatges), creuen en la seva utilitat d'ascensor social (Feito, 2010).

És per això que l'accés a l'educació per als fills/es sigui un dels objectius prioritaris en tot procés migratori⁶⁸, i el que explica l'alta valoració de l'escola de les famílies immigrades (si més no, en comparació amb l'escola d'origen), i l'alta identitat instrumental de pares, mares, i fills/es (Bonal, 2003). Aquesta confiança en l'educació i l'optimisme en el futur, ja sigui en el camp escolar com en el laboral, és un dels aspectes positius dels processos migratoris (Carola Suárez-Orozco, Marcelo Suárez-Orozco, i Todorova, 2008).

Les expectatives de les famílies immigrades en relació als seus fills/es són altes (generalment, les dels pares i mares majors que les dels fills/es), i majors que les de les famílies autòctones de similar posició de classe. Podem veure, pel cas català i espanyol, veure Feito (2010), l'informe del Defensor del Pueblo (2003), Alarcón (dir., 2010), CIMU (2004), Carrasco i Riesco (2007); i, en general Portes i Rumbaut (2001).

Aquestes altes expectatives en relació a l'escola es traslladen als fills/es (CIMU, 2004; Bonal, 2003). Així, els joves immigrants/des tenen unes aspiracions educatives i laborals més altes que els seus pares autòctons, i són més optimistes de cara al futur (Portes i Rumbaut, 2001). En l'estudi *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes*, diu Alarcón (dir., 2010: 111): "El 63.8% de les persones joves d'origen immigrant tenen l'aspiració d'arribar a tenir estudis universitaris, enfront del 60.2% dels autòctons".

D'aquesta manera, els fills/es d'immigrants parteixen de forts compromisos i expectatives que els duen a assumir moltes responsabilitats i sacrificis -també a l'escola-, més que no pas els fills/es d'autòctons (Carrasco i Riesco, 2007). I aquests elements, a la llarga, poden fer augmentar el rendiment acadèmic.

De totes formes, aquestes expectatives divergeixen enormement segons l'origen nacional. Segons aquests, trobem unes majors expectatives en les famílies procedents d'Àsia i de Amèrica del sud; i, en canvi, menors en les famílies procedents d'Àfrica. Basant-se en l'*Informe del Defensor del Pueblo* (2003), diu Alarcón (2010: 111): "l'alumnat procedent d'Àsia i d'Amèrica del Sud el que té majors expectatives universitàries. En canvi, els estudiants procedents d'Àfrica són els que tenen una major expectativa de realitzar estudis de formació professional qualificada orientada a la inserció laboral, en un 18.3% dels casos, davant el 10.7% dels autòctons, el 12.4% dels d'Amèrica del Sud o el 7.7% dels d'origen asiàtic".

Ara bé, òbviament, és possible que les altes i optimistes expectatives no sempre es compleixin; o, fins i

68- "un dels objectiu prioritari per la família és garantir-li l'accés a serveis socials com la salut i, específicament, l'educació ... l'accés dels fills a una qualitat educativa millor constitueix, al costat de l'obtenció de recursos econòmics, una de les fites més significatives de la migració" (Pedone, 2006: 24).

tot, que en certs casos siguin ingènuament optimistes i inflades: “[es pot posar en qüestió] fins a quin punt les expectatives d’aquestes famílies [immigrades] i dels joves [immigrats] s’ajusten a la realitat sobre la mobilitat dins l’estructura social espanyola. Veient els resultats de l’*Informe de la Juventud en España 2004*, sembla evident que els fills i les filles de les persones immigrades, també les socialitzades a Espanya, s’incorporen més aviat al mercat laboral en major mesura que les joves i els joves espanyols” (Aparicio i Tornos, 2006: 111).

Fins i tot, és possible que aquestes altes expectatives paternals (fruit del desconeixement) projectades envers les trajectòries escolars dels fills/es siguin un llast i una càrrega pesada per a aquells/es; de tal manera que poden donar-se divergències paternofilials (Feito, 2010).

I, en cinquè lloc, el retorn, que pot funcionar com a horitzó i com a límit del procés migratori: com a final del procés iniciat, i l’inici d’un nou procés. En aquest retorn es donen els elements següents: el contrast entre el present del destí, i el passat idealitzat de l’origen; la reavaluació del procés migratori, i de la pròpia biografia; i, el replantejament dels models familiars i generacionals (i on l’arrelament en origen i en destí varia en progenitors i fills/es).

El retorn es planteja a partir del contrast entre el present i el passat, on l’origen esdevé mitificat i idealitzat. La idea del retorn es construeix a partir de la nostàlgia, que idealitza l’origen conegut i experimentat, i el transforma en un lloc gairebé mític (Sayad, 2011).⁶⁹ El retorn efectiu fa replantejar el significat tant del projecte migratori com del vital. El retorn pot suposar el reconeixement del fracàs d’un projecte que ha costat moltíssim als pares i, sobretot, a les mares (Feixa, dir., 2006).

És per això que el retorn pot existir, però tant com a mite com a realitat. Carlota Solé constata la diferència existent entre la idea o mite del retorn i, d’altra banda, el retorn efectiu: “del primer plantejament inicial/ideal de tornar a casa, ben poca cosa en va quedant. A més, es difumina la idea del país d’origen, sobretot quan els fills s’escolaritzen i amb la progressiva socialització que parteixen ajuden als seus pares a resoldre les contradiccions entre projectes, discursos i comportaments reals o, si més no, a superar l’ambigüitat bàsica en què se sol moure la vida de molts immigrants sotmesos al dilema entre el projecte provisional i el definitiu” i afegeix “No obstant això, el famós mite del retorn que acompanyava gran part dels que van arribar a Barcelona fa quinze o vint anys encara perdura certament, però com a mite” (Solé, a Delgado, coord., 1997: 44).

69 - Sayad considera a Ulisses el prototip de l’exiliat que vaga en busca del seu país; i considera la narració homèrica com un relat d’exili, retorn, i nostàlgia. Diu Sayad (2011): “La decepción, ausente en el Ulises de Homero, está subyacente en todos los Ulises modernos, como muestra el de Nikos Kazantzakis. Su odisea comienza allí donde termina la de Homero. En cuanto se ha instalado burguesamente en su palacio, Ulises se siente invadido por la inquietud. Comienza a aburrirse, a soñar con una nueva partida, recuerda las fabulosas comarcas que ha entrevisto y desdeñado. Así, partida y retorno remiten continuamente una a otro. Hay el placer de haber vuelto. Pero, antes de éste, está sobre todo el placer de volver constantemente, lo que exige partir sin cesar. Para que la nostalgia no se convierta en decepción hay que mantener el retorno en suspenso”.

I, ahora, el retorn efectiu suposa la confrontació entre l'arrelament de les diverses generacions migrades. Pares, mares, i fills/es tenen relacions (arrelaments, socialitzacions, xarxes relacionals i de parentesc) diferents en origen i en destí (Solé, a Delgado, coord., 1997). Per als pares i mares (1eres generacions) el lloc d'origen és més central que el de destí, i per als fills/es (2a generacions) passa al contrari. Per als fills/es el futur està “aquí”, en destí: la família, les amistats, i els itineraris formatius i laborals (Feixa, dir., 2006). La configuració familiar també ha canviat en el retorn. Així, en el reagrupament, els i les joves a penes tenien pes en la presa de decisions; en canvi, en el retorn hauran adquirit un pes més important (Feixa, dir., 2006). En cas de discrepància, la presa de decisions serà més difícils, donat que els subjectes de les negociacions tindran uns poders més similars. En l'anàlisi de dades aprofundirem en aquest aspecte.

4.2.3.b. Diferències lingüístiques

El procés migratori pot tenir un fort impacte en les trajectòries escolars degut a les diferències lingüístiques entre origen i destí. El contrast entre apareix amb el contacte amb un nou país, una nova llengua, i un nou llenguatge acadèmic. Aquest contrast lingüístic s'afegeix a les diferències entre codis acadèmics i familiars (Bernstein, 1988), de tal manera que pot produir-se una important escissió entre ambdós (Ogbu, 2003; Fordham, 1996). Aquesta distància lingüística també es produeix en l'alumnat hispanoamericà (veure, p.ex., Trenchs-Parera, coord., 2009), tot i que sovint s'ha negat aquest impacte lingüístic, fruit de la recreació d'una suposada afinitat cultural, lingüística⁷⁰, i religiosa -a vegades basades en fonamentalismes culturals- (Pedone, 2006).

En general, l'adquisició de la llengua escolar de l'alumnat estranger escolaritzat és un procés llarg i difícil (podem veure, entre altres, p.ex., Oller i Vila, 2008; Gandara, 1999). En aquest procés, cal diferenciar, d'una banda, les habilitats lingüístiques conversacionals (que s'adquireixen abans) i, d'altra banda, les habilitats lingüístiques cognitives i acadèmiques (que s'aprenen posteriorment); podem veure els estudis de Vila (1987) pel cas català, o de Cummins (1981) pel cas canadenc.

L'arribada a un nou destí en el nouvingut freqüentment implica l'arribada a una nova realitat cultural i lingüística, generalment monolingüe. Però en el cas dels immigrants hispanoamericans a Catalunya es produeix un fenomen diferent: l'alumnat hispanoamericà castellanoparlant es troba amb una llengua d'escolarització diferent a la llengua de la llar, i un ús social o contextual de la llengua que és força

70 - De totes formes, cal qüestionar fins i tot la mateixa homogeneïtat lingüística que es pressuposa. P.ex., en el cas bolivià, segons AMIBE (2011), dels immigrants bolivians, el 48% parla algun grau de quítxua (el 20% bé, el 14% regular, i el 14% molt poc), i el 14% aimara (el 6% bé, el 7% regular, i l'1% molt poc); llengües que són habituals als departaments de Cochabamba, La Paz, i Santa Cruz.

castellanitzat (com és el cas de L'Hospitalet de Llobregat). Concretament, el context lingüístic de L'Hospitalet presenta un coneixement i un ús de la llengua catalana inferior a la mitjana de Catalunya. Podem veure-ho a la taula de l'annex 1 *“Població segons coneixement del català per edats. Població de 2 anys i més. L'Hospitalet de Llobregat, 2001”* (Idescat, 2011). La gran majoria de la població l'entén (90%), i més de la meitat el sap parlar i llegir (59% i 61%, respectivament), tot i que només 1/3 el sap escriure (36%). Ara bé, aquest coneixement varia molt segons l'edat, i les generacions més joves en tenen un coneixement molt superior -sobretot les que estan en edat escolar-.

En general, en els processos migratoris, l'adquisició de la llengua vehicular és més ràpida quan coincideix amb la llengua de l'entorn. Per Oller i Vila (2008: 11) quan la llengua escolar i la de l'entorn coincideixen, l'adquisició de les habilitats lingüístiques conversacionals requereixen entre 18 i 24 mesos d'estada al país d'acollida. I les habilitats lingüístiques acadèmiques, en canvi, requereixen un mínim de 60 mesos o més. En canvi, en els casos en que la llengua escolar i la de l'entorn no coincideixen, el procés pot allargar-se (i, com dèiem, aquest és en part el cas de L'Hospitalet). El treball d'Oller i Vila (2008)⁷¹ es va fer a partir de les proves de coneixement de català i castellà elaborades pel SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català)⁷², i aporta les quatre conclusions següents:

En primer lloc, els autòctons obtenen unes puntuacions (63 en castellà, i 66 en català) superiors a les dels estrangers (46 en castellà, i 47 en català). L'alumnat estranger sap menys català i castellà, tant oral com escrit.

En segon lloc, si ens atenem als resultats obtinguts, independentment del temps d'estada a Catalunya, destaquen positivament els parlants de llengües romàniques (sobretot en castellà, obtenint una puntuació de 55; superior a la de català: 51), i llengües eslaves (sobretot en català: 56; superior a la puntuació de castellà, 47). I, en un sentit negatiu, els parlants de llengües berbers (42 en castellà, i 48 en català), semítiques (40 i 50), i sinotibetanes (26 i 38). Podem veure-ho a les taules de l'annex 1 *“Coneixement de català i castellà escrit. Alumnat d'origen estranger i llengua inicial”* i *“Coneixement de català i castellà oral i escrit. Alumnat d'origen estranger i llengua inicial”*. Hi ha, doncs, fortes diferències segons famílies lingüístiques, en favor de les famílies romàniques. Cal dir, però, que aquest domini és superior als primers anys d'estada a Catalunya, i es suavitza al llarg del temps. Alhora, en els parlants de famílies

71- L'estudi d'Oller i Vila (2008) es féu a 1.112 alumnes (626 nois, i 486 noies) d'origen nacional i estranger (41 països, i 27 llengües) de 6è de primària de 47 centres catalans. Entre les llengües destacaven l'àrab (108 casos; el 22%), soniké (31; el 6%), amazigh (29; el 6%), o romanès (22; el 5%), entre altres. Les llengües es van agrupar segons famílies lingüístiques: anglogermàniques (11 subjectes), romàniques (231), indoiranianes (13), nigerocongoleses (51), semítiques (108), berbers (29), eslaves (22) malaies-polinèsiques (1), i sinotibetanes (10).

72- Aquestes proves avaluen comprensió lèxica, comprensió escrita, morfosintaxi, ortografia i expressió escrita, i amb una puntuació que oscil·la entre 0 i 100 en funció dels encerts i dels errors.

romàniques el domini de l'ús del castellà és superior al del català; fet que no passa, però, en els parlants de les famílies lingüístiques semítiques o nigerocongoleses.

En tercer lloc, no hi ha una relació ni directa ni exacta entre el lloc de naixement, els anys d'estada a Catalunya, i el coneixement del català o del castellà. En general, és cert que el fet de néixer a Catalunya, o el major temps de residència, són elements que van acompanyats d'un major coneixement lingüístic. Però no sempre és així. Sobretot, destaca que, entre els parlants de la mateixa llengua, obtenen millors resultats aquells que han nascut fora de Catalunya però que hi duen força anys de residència, més que els que hi han nascut. Ho podem veure a les taules de l'annex 1 “*Coneixement de català i castellà escrit. Alumnat d'origen estranger i temps d'estada*” i “*Coneixement de català i castellà, oral i escrit. Alumnat d'origen estranger i temps d'estada*”.

I en quart lloc, les diferències entre els parlants de les diferents famílies són molt acusades als primers anys, però van reduint-se al llarg dels cursos. Ho podem veure a les taules de l'annex 1 “*Coneixement de castellà escrit, llengua inicial, i temps d'estada a Catalunya*”, “*Coneixement de català escrit, llengua inicial, i temps d'estada a Catalunya. Alumnat d'origen estranger i temps d'estada*”, “*Coneixement de castellà escrit i oral, llengua inicial, i temps d'estada a Catalunya*”, i “*Coneixement de català escrit i oral, llengua inicial, i temps d'estada a Catalunya*” (font: Oller i Vila, 2008):

Taula: Coneixement escrit tant del català com del castellà, segons família lingüística i temps de residència a Catalunya:

Anys d'estada	Semítica		Romànica		Nigerocongolesa	
	Castellà	Català	Castellà	Català	Castellà	Català
Menys d'1	6,42	13,1	44,2	35,1	-	-
Entre 1 i 3	25,8	34,4	50,3	43,8	17,3	23,3
Entre 3 i 6	64,2	40,6	59,9	55,7	-	-
Entre 6 i 9	47	51,6	62,3	60,4	33,1	11,6
Nascuts a Catalunya	47,1	54,6	52,4	50,3	38,2	16,7

Font: elaboració pròpia a partir d'Oller i Vila (2008).

A l'hora de l'aprenentatge de les llengües cal tenir en compte les ideologies lingüístiques (Trenchs-Parera, coord., 2009), que condicionen tant l'ús com l'aprenentatge d'una llengua. Aquestes ideologies depenen tant d'elements institucionals (p.ex., les aules d'acollida obertes faciliten un contacte més positiu amb el català que no pas les semi-obertes) com d'altres de caràcter identitari. En aquest sentit, Trenchs-Parera (coord., 2009) analitza les ideologies lingüístiques de dos col·lectius: els xinesos i els

llatinoamericans. La ideologia lingüística dels llatinoamericans parteix d'una identitat lligada al seu país d'origen que lingüísticament s'expressa en una reivindicació dels dialectes sud-americans enfront de la influència dialectal del castellà peninsular (contraposició identitària i lingüística que qüestiona la ideologia del panhispanisme). En canvi, el català no representa pas una amenaça lingüística i identitària (tot i que en alguns casos poden donar-se també actituds negatives envers el català; veure, p.ex., Huguet i Janés, 2008; o, també, Newman, Trenchs-Parera, Patiño-Santos, 2011), sinó simplement una dificultat acadèmica. En aquest sentit, des de la perspectiva de l'alumnat llatinoamericà, el català és la llengua de l'escola i de l'èxit acadèmic (és per això que la valoració -tant positiva com negativa- depèn sobretot de les experiències i èxits escolars); en canvi, és el castellà és la llengua de fora de l'escola i de socialització -també amb els autòctons.

4.2.3.c. Diferències entre el sistema educatiu d'origen i de destí

El procés migratori també pot tenir un impacte directe en les trajectòries escolars a partir del contrast entre el sistema educatiu en origen i en destí. L'alumnat immigrant (al marge de característiques culturals, econòmiques, familiars, i personals) parteix d'un bagatge escolar previ, extremadament divers. És per això que l'anàlisi de la "diversitat" no es pot plantejar com si aquesta fos homogènia (és a dir, com si tot l'alumnat estranger o immigrant partís dels mateixos bagatges i experiències escolars prèvies).

Alegre, Benito, i González (2007) analitzen els sistemes educatius del Marroc, Europa de l'Est, i Amèrica llatina (Equador, Colòmbia, Bolívia, Perú, i Brasil): tant pel que fa a la seva estructura institucional, com pel que fa a les percepcions de l'alumnat i de les famílies sobre les diferències entre el sistema educatiu en origen i de destí. A partir d'aquella obra, presentem un breu resum d'algunes de les característiques dels sistemes escolars llatinoamericans; posteriorment, donat l'objecte d'estudi d'aquesta tesi, aprofundirem en dos sistemes escolars: l'equatorià i el bolivià (situats a la "zona andina" segons l'Encuesta Nacional de Immigrantes 2007-).

Per Alegre, Benito, i González (2007) els sistemes escolars llatinoamericans presenten algunes característiques comunes en l'educació pre-escolar i la obligatòria. En primer lloc, l'educació pre-escolar (de 0 a 5 anys) no està generalitzada, però està en augment i expansió. Es dona en jardins d'infància, sovint de titularitat privada, i amb una baixa taxa d'escolarització. En segon lloc, l'etapa obligatòria s'estén dels 6 als 14 anys, la càrrega lectiva és d'unes 30-35 hores setmanals, i l'horari sovint és intensiu: de matí, tarda, o vespre. En els sistemes educatius en que la jornada escolar és reduïda (4 hores aproximadament), la setmana escolar pot incloure també dissabte.⁷³ En el cas d'alumnat immigrant a

73- A tall d'exemple, a Equador, degut al clima, existeixen dos calendaris formals: el de la Costa i Galàpagos, d'abril a

Catalunya, aquestes diferències horàries poden fer que el torn partit de Catalunya esdevingui feixuc, que es redueixi el rendiment acadèmic i la concentració, i que no tingui temps per fer feina a casa durant les tardes.

L'organització curricular dels països llatinoamericans presenta també diferències amb la de Catalunya. Això implica que a vegades l'alumnat llatinoamericà al arribar repeteix alguns continguts (i que tingui la sensació frustrant de pensar que el ritme d'aprenentatge català és més lent); però també que, en d'altres casos, tracti continguts absolutament desconeguts per aquell (una sensació igualment frustrant).

L'autoritat del professorat a Llatinoamèrica es basa en la distància i el respecte (p.ex., el tracte de vostè). Al sistema educatiu català, la relació es de proximitat, comprensió, i diàleg. Tot i que l'alumnat valora positivament alguns aspectes de proximitat, també troba a faltar l'autoritat i la disciplina pròpies dels sistemes llatinoamericans (i considera que en cas català es deriva fàcilment en desordre i les faltes de respecte envers al professorat). Ara bé, com diuen els autors, l'alumnat llatinoamericà no triga gaire a adaptar-se a la dinàmica catalana.

Donada l'alta presència de la immigració provinent tant de Bolívia com d'Equador, i la presència que tindran a la mostra, val la pena fer un breu apunt dels sistemes escolars d'Equador i Bolívia: la seva estructura, i les diferències educatives segons àmbit, regions, i col·lectius (gènere i ètnia).

Organització i estructura del sistema educatiu equatorià i bolivià

El sistema escolar equatorià es divideix en pre-primària, primària, educació bàsica, tècnic superior, tercer nivell (o grau), i post-graus (Unesco, 2006): (a) L'educació pre-primària escolaritza infants menors de 5 anys. L'escolarització dels 0 als 2 anys correspon l'atenció al Ministeri d'Inclusió Econòmica i Social (en coordinació amb el Ministeri d'Educació); i dels 3 als 4 anys al Ministeri d'Educació. L'educació pre-primària específica es realitza als jardins d'infància, amb infants de 5 a 6 anys (Unesco, 2006). (b) L'educació primària és obligatòria, i consta de 6 cursos (organitzada en 2 cicles de 3 cursos cadascun): dels 6 als 12 anys. Equador presenta una molt major matriculació a primària (91%)⁷⁴ que no pas a secundària (70%). La raó d'aquesta diferència rau en el pas entre 7è i 8è de la

gener; i el de la Serra i l'Amazones, de setembre a juny. Es realitza classe 185 dies anuals, tant a pre-primària, primària, i secundària. La setmana escolar consta de 5 dies, de dilluns a divendres. Pre-primària, primària i secundària funcionen en una sola jornada de treball: matinal (de 7:30 a 13:00), de tarda (de 13:30 a 18:30), i nocturna (de 19:00 a 22:00); PNUD Equador 2007.

74- Les dades de matriculació a primària oscil·len entre el 91% (PNUD Equador, 2007) i el 99% (Alegre, Benito, i González, 2007). Segons Unesco (2010b), al curs 2006-07 la matrícula de primària ha estat de 2.039.168 alumnes, gairebé cobrint tota la població i esdevenint *de facto* universal. La taxa de repeticició mitjana és l'1'4% al primer cicle i el 2'9% al segon cicle.

infància bàsica, amb una taxa de transició del 69% (és a dir, que el 31% de l'alumnat no aconsegueix superar aquest “nus crític”; PNUD Equador, 2007). (c) Posteriorment, l'educació secundària es divideix, alhora, en dos cicles: el nivell mitjà bàsic, i el cicle diversificat. El primer cicle, el nivell mitjà bàsic, és obligatori i comú, i consta de 3 cursos (dels 12 als 15 anys). El segon cicle, el diversificat, es pot fer a través de vies curtes (1 o 2 cursos de formació ocupacional pràctica) o bé batxillerat (3 cursos amb especialitats diverses: humanística, científica, i tecnològica). Batxillerat permet a l'estudiant continuar amb els estudis superiors. (e) L'educació superior es fa tant en centres tant universitaris com en no universitaris. Els centres no universitaris (Instituts pedagògics i Instituts tècnics superiors) desenvolupen carreres intermèdies, de 2 o 3 cursos. L'ensenyament universitari -de carreres llargues- permeten accedir al títol de llicenciat, advocat, doctor, etc.

Per la seva part, el sistema escolar bolivià s'estructura en educació pre-escolar, pre-primària, primària, secundària general, secundària per itineraris, i superior (Alegre, Benito, i González 2007; PNUD Bolívia 2010): (a) L'educació pre-escolar (dels 0 als 6 anys) s'organitza en dos cicles. El primer cicle (0-4 anys) es realitza a les “casas-cuna” i les escoles maternals; i el segon cicle (4-6 anys) als *kindergartens*. (b) L'educació obligatòria inclou només l'educació primària (6-14 anys). Aquesta educació primària, de 8 cursos, està formada per 3 cicles: un primer cicle de 3 cursos dedicats a les habilitats bàsiques (lectura, matemàtiques); un segon cicle de 3 cursos, també, que s'especialitza ja (ciències naturals, ciències socials, desenvolupament del llenguatge, matemàtiques i arts plàstiques, musicals i escèniques); i un tercer cicle de 2 cursos que apareixen també els coneixements científics i tecnològics. És en aquest punt (final de primària, i començament de secundària) on observem el major abandonament de l'alumnat, sobretot en les zones rurals. Podem veure-ho a la taula de l'annex 1 “*Taxa d'abandó per àrea i nivell educatiu, a primària i secundària. Bolívia.*” (PNUD Bolívia, 2010). (c) L'educació secundària està organitzada en dos cicles de 2 anys de duració: el cicle d'aprenentatges tecnològics i el cicle d'aprenentatges diferenciats (i on aquest últim consta d'aprenentatges tècnics medis, i aprenentatge científics-humanístics). Al acabar el primer cicle, l'estudiant rep un diploma que l'acredita com a “tècnic bàsic” en l'opció que ha escollit; i, al acabar el segon cicle, l'estudiant rep un diploma de Batxiller Tècnic en l'opció que ha escollit (Tècnic; Humanístic); Unesco (2010a). (d) A l'educació superior, les universitats públiques i autònomes atorguen quatre tipus de títols acadèmics de grau o llicenciatura: tècnic universitari mitjà (2 cursos); tècnic universitari superior (3 cursos); batxiller en ciències o arts (4 cursos); i llicenciatura (4-5 cursos). En general -a excepció del batxiller en ciències o arts- l'obtenció d'aquells títols passa per l'examen de grau i l'elaboració i defensa de la tesi (Unesco, 2010a). A partir de 1996 s'ha donat un número creixent de postgraus: doctorat, “maestrías” (2 cursos), i cursos de postgrau (1 curs).

La cobertura neta per nivell d'educació es mou al voltant del 40% la inicial, del 97-92% la primària, i del

57% la secundària; podem veure-ho amb detall a la taula de l'annex 1, “Taxa de cobertura neta per nivell d'educació. Bolívia, anys 2002-2007” (PNUD Bolívia, 2010). Es tracta, sobretot, d'una xarxa escolar pública.⁷⁵

Diferències en àmbit, regions, i col·lectius, en el sistema escolar equatorià i bolivià

Més enllà de l'estructura escolar podem observar especificitats escolars al sistema escolar equatorià segons: (a) àmbit rural-urbà; (b) regions equatorianes (Sierra, Costa, i Amazones; i províncies dins d'aquestes); (c) segons gènere; i (d) segons ètnia.

(a) Pel que fa als àmbits urbà-rural, les zones urbanes presenten uns millors indicadors d'escolarització, com la taxa de matriculació neta, la taxa d'educació bàsica complerta, o l'analfabetisme. Així, la taxa de matriculació neta urbana és del 90% -aprox.-, superior a la de les zones rurals, que oscil·len entre el 76% (període 1995-1999) i el 87% (després d'un creixement sostingut fins al 2006). En la taxa d'educació bàsica complerta, l'àmbit urbà presenta resultats molt superiors (52-59%) als rurals (17-23%). Pel que fa a l'analfabetisme, en l'àmbit urbà, entre els cursos 1995 i 2006, l'analfabetisme ha disminuït del 7% al 5%; en canvi, a l'àmbit rural s'ha mantingut al 17%. Podem veure-ho amb més detall a la taula de l'annex 1 “Evolució de la taxa d'analfabetisme, segons sexe, àmbit i zona” (PNUD Equador, 2007).

(b) Si ens atenem a les regions equatorianes, les zones de la Sierra i de la Costa obtenen millors resultats que les de l'Amazones: pel que fa a la matriculació neta, al pas entre 7è i 8è de primària, i a la taxa d'educació bàsica complerta:

En primer lloc, pel que fa al a matriculació neta, l'Amazones és el territori amb menor índex de matriculació neta, que oscil·la entre el 75% i el 90%, mentre que la Costa i la Sierra tenen uns índexs de matriculació superiors a aquella (85%-90%). En segon lloc, el pas entre 7è i 8è de bàsica (el “nus crític” del sistema equatorià) té una taxa de transició mitjana del 69%, però amb importants diferències regionals i provincials. Les províncies que obtenen millors resultats són Galápagos, i tres províncies de la Costa: Esmeraldas, el Oro, Guayas (80%-90% de taxa de transició); seguides de dues províncies de la Sierra, Pichincha, i Azuay (71-75%), també per sobre de la mitjana. Per sota de la mitjana equatoriana hi trobem, per ordre de major taxa a menor taxa: Carchi, Tungurahua, Los Ríos, Imbabura (61-65%), i

75- La xarxa escolar boliviana s'estructura en escoles públiques (fiscals i rurals) i privades. Al 2002 hi havia 14.827 escoles públiques (el 95%) i 847 escoles privades (el 5%); Alegre, Benito, i González (2007). En general, observem un major fracàs escolar en l'ensenyament públic (tant urbà com rural) i, alhora, un major èxit acadèmic en els centres privats (sobretot els urbans). Podem veure-ho a la taula de l'annex 1 “Taxa d'abandó d'esabliments públics per àrea, i titularitat del centre. Bolívia, 1997-2004” (Ocampo, i Foronda 2010).

Bolívar, Chimborazo, Cañar, Mañabí, Amazonas, Cotopaxi, i Loja (49-59%). Podem veure-ho amb detall a la taula de l'annex 1 “*Taxa de transició entre 7è i 8è de bàsica, segons sexe i província. Equador, curs 2002*” (PNUD Equador, 2007); i, també, a la gràfica de l'annex 1 “*Resultats acadèmics segons províncies*” (PNUD Equador, 2007). I, en tercer lloc, si ens atenem a la taxa d'educació bàsica complerta, tant la Sierra (41-48%) com la Costa (38-47%) tenen taxes molt superiors a la de l'Amazona: 26-39%. L'Amazona, tot i experimentar el major creixement en aquesta dècada (13%) es manté al voltant d'un 10% menys d'alumnat amb l'educació bàsica complerta.

I, finalment, podem exposar també diferències en les ràtios alumnat/professorat, i alumnat/aula. Si bé, en termes generals, hi ha hagut una millora al llarg del període 1993-2004 (la ràtio alumnat/professorat s'ha reduït de 28 a 24; i la ràtio alumnat/aula s'ha reduït de 40 a 32), les desigualtats territorials són molt acusades. Podem veure-ho al gràfic de l'annex 1 “*Oferta educativa segons províncies, alumnat per aula i alumnat per professor*” (PNUD Equador, 2007).

(c) Pel que fa a gènere, existeixen moltes semblances entre la matrícula femenina i la masculina (al contrari que d'altres països centre i sud-americans). Així, p.ex., tant en nois com en noies s'observa un augment general de la matrícula neta global, una tendència a l'alça especialment accentuada a partir de 1999. Podem veure-ho amb detalla a la taula “*Evolució de la taxa neta de matrícula bàsica, segons sexe, àrea, i regió. Equador 1995-2006*” (PNUD Equador, 2007).

(d) A diferència de gènere (on observem semblança de resultats segons sexe), hi ha fortes desigualtats educatives en clau ètnica (blancs, mestissos, afroequatorians, i indígenes), en la taxa d'instrucció bàsica, l'alfabetització, i els anys d'escolaritat. Així, els indígenes presenten una taxa d'instrucció bàsica complerta de només el 20%; i els afroequatorians del 38%. En canvi, blancs i mestissos tenen uns percentatges superiors a la mitjana. Podem observar tendències similars en l'alfabetització i els anys d'escolaritat (veure el gràfic de l'annex 1 “*Relació accés – resultats segons auto-identificació ètnica*” i “*Relació entre variables de resultat segons autoidentificació ètnica*”; PNUD Ecuador, 2007).

Podem aprofundir en algunes característiques del sistema escolar bolivià segons: (a) àmbit rural-urbà; (b) zones regionals; (c) gènere.

(a) Pel que fa a l'àmbit rural-urbà, la població urbana adulta està més escolaritzada que la població rural. A l'àrea urbana hi trobem major nivell d'estudis superiors que a la rural (36% l'àmbit urbà per 7% el rural), secundaris (32% per 17%); en canvi, l'àrea rural es concentra en el nivell secundari (53% l'àrea rural per 30% la urbana), i sense nivell (24% per 5%). Cal dir, però, que l'oferta alumnat/professorat

afavoreix lleugerament l'àmbit rural (26-24), inferior a la urbana (29-27). Podem veure-ho a la taula de l'annex 1 “*Número d'alumnes per docent en l'educació pública. Bolívia, cursos 2000-2007*” (PNUD Bolívia, 2010).

(b) Pel que fa a les desigualtats regionals aquestes poden visualitzar-se a través de la mitjana de finalització de 8è de primària; l'analfabetisme; i l'oferta educativa.

En primer lloc, la mitjana de finalització de 8è de primària (un 67% al conjunt de Bolívia) presenta dades molt variades. Algunes províncies presenten dades molt superiors: La Paz (74%) i, sobretot, Oruro (82%). D'altres províncies tenen resultats similars a la mitjana, com Beni, Santa Cruz, Tarija, Potosí, o Cochabamba. I d'altres províncies obtenen pitjors resultats de Chuquiasca (51%) i Pando (49%). Ho podem veure a la taula de l'annex 1 “*Taxa de cobertura a primària: taxa neta, i de finalització de 8è de primària. Bolívia i departaments, 2006*” (PNUD Bolívia, 2010). En segon lloc, l'analfabetisme en majors de 15 anys també varia segons els Departaments provincials. Aquest analfabetisme es dona, sobretot a Potosí i (28%) i Chuquisaca (27%); en canvi, els departaments amb menor analfabetisme són Oruro, La Paz, i Santa Cruz. Destaca el cas d'Oruro, on a pesar de l'alta pobresa (superior a la mitjana boliviana), la cobertura escolar, culminació de nivells acadèmics, i índex d'alfabetització són de les millors del país (PNUD Bolívia, 2010). I, en tercer lloc, l'oferta educativa també està desigualment distribuïda, i es concentra en l'eix central i en les ciutats capitals, on es concentra el 50% de la població: Santa Cruz de la Sierra (15%), La Paz (9%), El Alto (8%), i Cochabamba (6%). En canvi, l'oferta educativa es troba subrepresentada als municipis (Riberalta, Guayaramerín, Santa Ana; amb més de 20.000 habitants cada una) del departament de Beni, amb menys de 7 locals educatius per cada 1.000 habitants. En contraposició a Potosí hi trobem municipis (Pocoata, Tinguipaya, i Ravelo) amb una major oferta educativa que els anteriorment citats, a pesar de comptar amb menor població. Podem veure-ho al mapa de l'annex 1 “*Centres educatius segons població. Bolívia, 2007*” (PNUD 2010).

(c) Pel que fa a gènere, les noies presenten índexs escolars inferiors als dels nois, sobretot, a l'àrea rural. En la combinació d'àmbit rural i gènere femení és on es concentren les desigualtats més acusades. Així, p.ex., si només un 1% dels homes d'àrea urbana no tenen cap nivell educatiu, fins al 34% de la població femenina rural no n'ha assolit tampoc cap. Podem veure-ho a la taula de l'annex 1 “*Nivell d'instrucció aconseguit en la població de 19 anys o més. Bolívia, 2007*” (PNUD Bolívia, 2010).

SEGON BLOC: model d'anàlisi, hipòtesis, i metodologia

5. Model d'anàlisi, l'objecte d'estudi, i la teoria de l'acció

A continuació exposarem: (a) quin és l'objecte d'estudi: la seva elecció, justificació, i necessitat de (re)construcció d'aquell en el marc dels diferents trencaments sociològics; i (b) quin és el model d'anàlisi d'aquesta tesi, a partir del que hem plantejat fins ara al marc teòric.

5.1. L'objecte d'estudi: elecció, justificació, i aproximació

En aquest apartat explicarem i justificarem l'elecció de l'objecte d'estudi; i, també, quina és l'aproximació requerida a aquest: la necessitat de la comprensivitat, i la dels trencaments sociològics requerits.

L'objecte d'estudi d'aquesta tesi són les transicions (sobretot les TEE i, en menor grau, les TET) en un moment biogràfic donat (al finalitzar l'ESO, amb o sense graduat). Ens centrarem en la variable ètnia; específicament, ens centrarem en un col·lectiu específic (la generació 1'5, d'ascendència sud-americana, i encara més d'origen equatorià o bolivià -els “països andins” segons l'Encuesta Nacional de Immigrantes 2007-).

En aquest sentit, tot i que en un primer moment la investigació tenia com a objecte d'estudi l'alumnat immigrant, vam preferir especificar més aquest objecte d'estudi. Les raons d'aquesta concreció són tant teòriques com pragmàtiques. Teòricament, concretar el concepte “immigrants” en “generació 1'5”, respon fonamentalment als requeriments de les teories d'integració segmentada, i als conceptes de generació i transnacionalitat. Pragmàticament, l'augment de la generació 1'5, a través del reagrupament, és un fenomen a l'alça a Catalunya, i que a la mostra representa el model majoritari.

La concreció ètnica també ha implicat aspectes teòrics i pragmàtics. Els teòrics fan referència a la heterogeneïtat interna que representen conceptes com “immigrants” o “estrangers”. Les especificitats pròpies (nacionals, culturals, religioses, lingüístiques, estratègies migratòries, bagatges previs particulars, sistemes escolars en origen) els converteixen en un objecte d'estudi excessivament ampli. Ara bé, donat el caràcter relacional (canviant i no estàtic) de l'ètnia, ens ha semblat interessant mantenir una dualitat en aquesta concreció ètnica: fent referència tant al grup continental (sud-americans) com a la nacional (equatorians o bolivians).⁷⁶ I, a nivell pragmàtic, cal fer referència a que aquesta ascendència era també, de llarg, la més habitual en la mostra.

76 - En l'anàlisi de dades es veurà encara més la necessitat de mantenir aquesta dualitat en la concreció ètnica. I és que, independentment del grau d'heterogeneïtat interior (alta en el cas dels *latins*, p.ex.), aquestes etiquetes pan-ètniques són útils en la mesura que els grups d'hi identifiquen (Portes i McLeod, 1996).

La concreció empírica de l'objecte d'estudi implicarà una anàlisi longitudinal en dues fases. La primera fase se centrarà en tres instituts de l'àrea metropolitana de Barcelona: Nou Barris (Barcelona), La Florida (L'Hospitalet de Llobregat) i Sant Adrià del Besòs (barri de La Catalana). En aquests, ens centrarem en la projecció d'expectatives, tant d'autòctons com de nouvinguts, al finalitzar l'ensenyament secundari obligatori. En la segona fase, l'anàlisi es farà més específica: es farà un seguiment dels i les joves sud-americans d'un dels tres instituts (el de La Florida). Així, l'anàlisi es centrarà en un col·lectiu més delimitat (immigrants de generació 1'5 procedents de sud-Amèrica), en les transicions escolars-escola i escola-treball.

L'objecte d'estudi, però, no és un mer “fet social”, sinó que forma part d'un procés de construcció sociològica, que a continuació explicitem breument. A l'hora d'abordar aquesta construcció de l'objecte d'estudi és necessari dur a terme alguns trencaments sociològics, tant en relació a la (de)construcció de l'objecte d'estudi, com a la relació entre les problemàtiques socials i les sociològiques. Ho desenvoluparem breument a continuació. L'objecte d'estudi d'aquesta tesi es construeix a partir de tres conceptes claus: transicions, joventut, i ètnia. La (de)construcció i problematització d'aquests conceptes (l'allunyament del “món donat per descomptat”; Berger i Luckmann, 1988 [1967]) s'ha fet, respectivament, als capítols 2, 3, i 4.

En relació a les problemàtiques sociològiques, aquestes es construeixen necessàriament a partir (en favor o en contra) de les problemàtiques socials.⁷⁷ En aquesta tesi defensem la separació entre coneixement -i vocació- científic i polític (Weber, 1990 [1919]). Però, tot i ésser quelcom diferent, entenem que ambdós estan vinculats: el coneixement científic té aplicabilitat social (més que no pas aplicació social⁷⁸), i conseqüències polítiques.⁷⁹

La separació weberiana entre ciència i política és compatible amb la presa de consciència de les conseqüències polítiques del coneixement sociològic. Cal, per tant, evitar l'apoliticisme formal i, ahora,

77 - Com diuen Bourdieu i Wacquant (1994: 205): “la ciència social està sempre exposada a rebre del món social que estudia els problemes que planteja a propòsit d'ell: cada societat, cada moment, elabora un corpus de problemes socials que són considerats legítims, dignes de ser discutits, de fer-se públics, a vegades oficialitzats”.

78 - Com diu Merino (Merino, i Fuente, coords., 2007: 38): “más que sociología aplicada habría que llamarla sociología aplicable. Demasiadas veces los estudios que encargan instituciones y organismos públicos acaban en los cajones de los despachos”.

79 - Tota aposta metodològica incorpora una vessant política. Com diu irònicament Martín Criado, fins i tot els errors epistemològics poden ser encerts polítics. Específicament, referint-se al “problema de l'atur juvenil”, diu (1998: 88): “Pero los errores epistemológicos pueden ser aciertos políticos. La juventud es un grupo políticamente interesante. Interesante para la clase dominante, pues al resaltar las divisiones de edad deja en sombra las divisiones de clase. «Problema» que sólo pueden entenderse en la dinámica de la dominación de clase se convierten en «problemas juveniles» -así, el «paro juvenil»-. Interesante para los portavoces de la juventud, que fomentando la ilusión de la existencia del grupo, consiguen la realidad del poder de representación del grupo. Interesante, en fin, para los profesionales de la juventud -entre ellos, los sociólogos de la juventud- quienes, con sus discursos sobre los problemas de la juventud crean la necesidad de los productos que venden”.

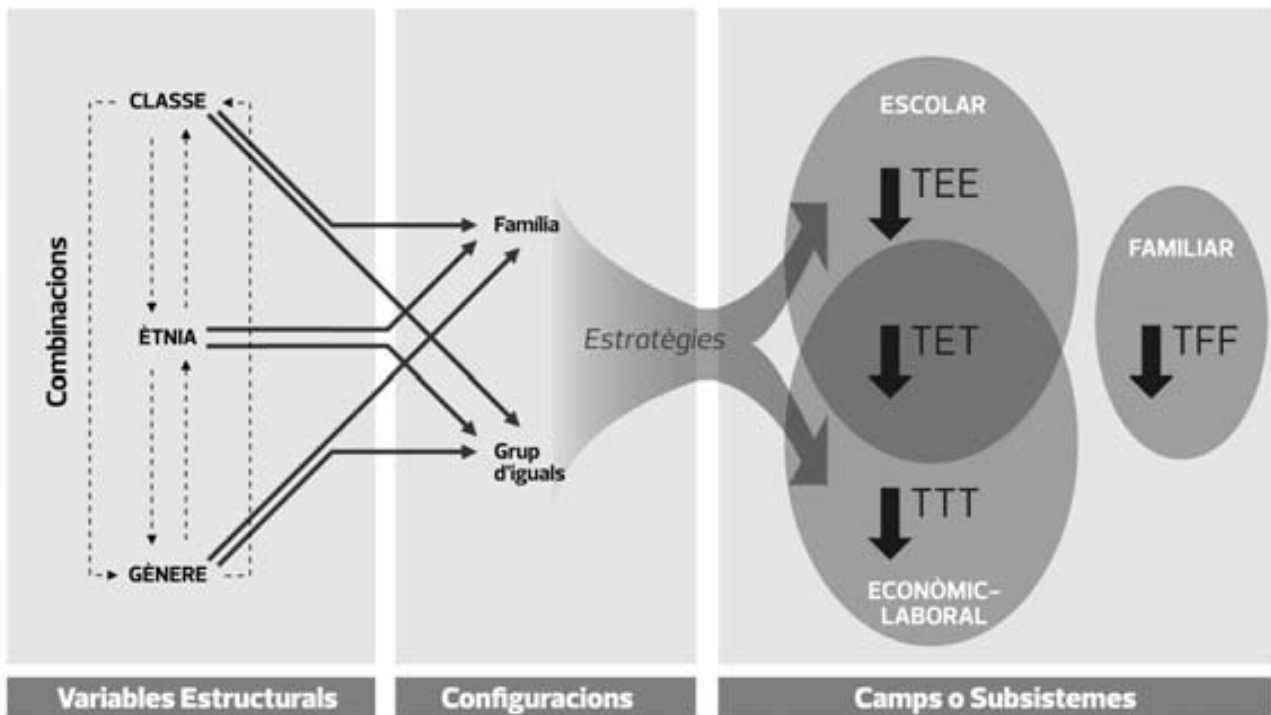
plantejar-se uns interrogants específics que vagin més enllà dels interrogants oficials (Wright Mills, 2000 [1959]).⁸⁰

5.2. El model d'anàlisi

Per a dur a terme l'anàlisi d'aquest objecte d'estudi és necessari explicitar el model d'anàlisi general que es desprèn del marc i la perspectiva teòrica exposades al llarg dels capítols anteriors. I, també, adequar i concretar aquest model d'anàlisi a l'objecte d'estudi en qüestió. Així, a partir del marc teòric, exposat en els capítols anteriors, podem proposar un model d'anàlisi general de les TEE, TET, TTT, i TF, que podem expressar gràficament:

80 - L'apoliticisme formal -i la sociologia tecnocràtica- pot ésser, paradoxalment, el coneixement científic més polititzat: ja que s'investiguen només els elements més inofensius i acrítics pel poder, i amb unes conclusions revestides d'una suposada neutralitat i objectivitat científica. Diu Wright Mills (2000 [1959]: 95-96): "Quiéralo o no, sépalo o no, todo el que emplea su vida en el estudio de la sociedad y en publicar sus resultados, está obrando moralmente y, generalmente, políticamente también. La cuestión está en si afronta esta situación y acomoda su mentalidad a ella, o si se la oculta a sí mismo y a los demás y va moralmente a la deriva"

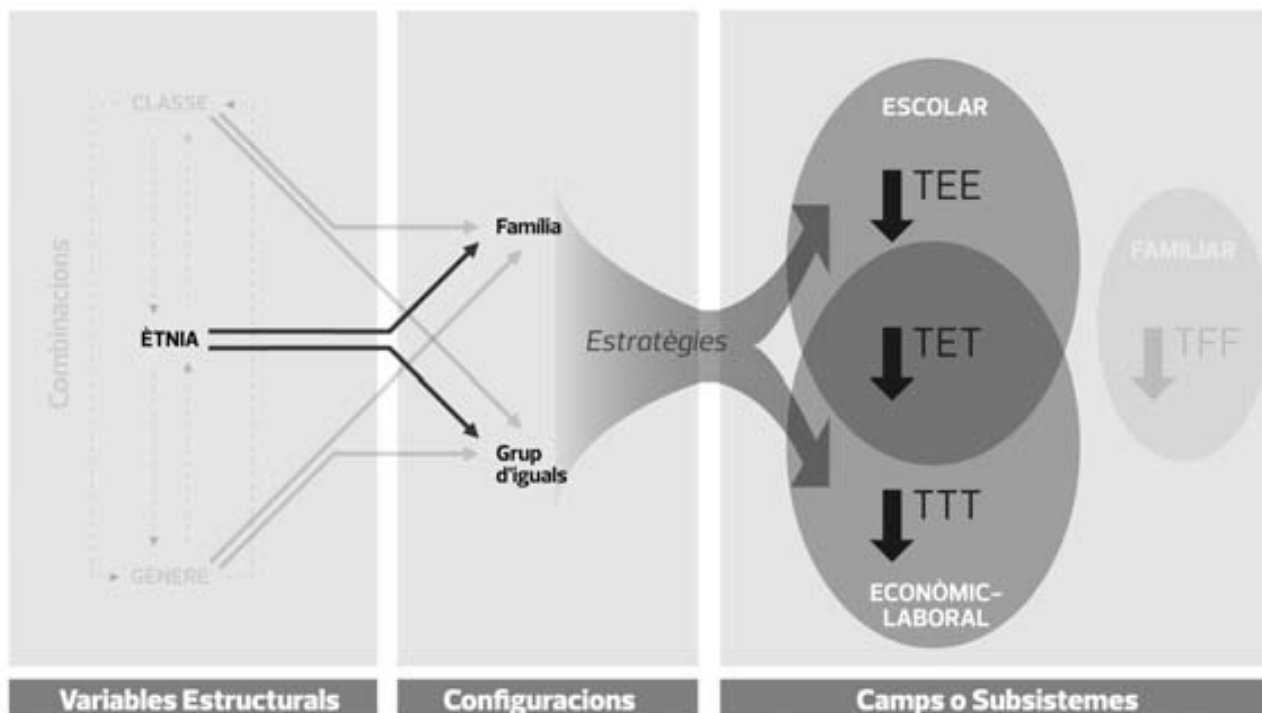
Esquema: model d'anàlisi general.



A partir de l'objecte d'estudi exposat al capítol anterior, podem concretar aquell model d'anàlisi general. En aquesta concreció l'anàlisi se centra en algunes transicions (sobretot TEE i, en menor grau, TET; en detriment de les TFF), en determinades variables (ètnia; combinada -això sí- amb gènere i classe), i grups (generació 1'5, d'ascendència sud-americana, específicament equatorians i bolivians), així com en un moment donat (finalització de l'ESO).

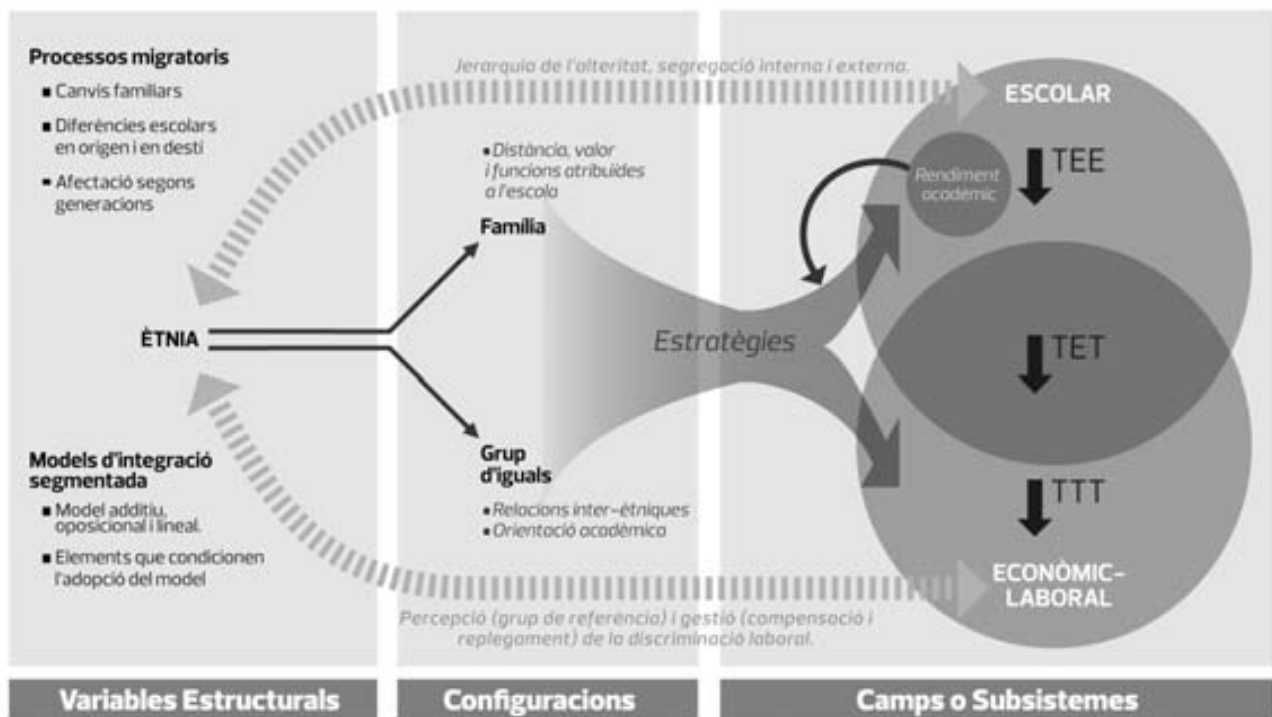
Aquest èmfasi analític no pretén pas pressuposar una major importància teòrica d'aquells elements per sobre d'altres, tant sols delimitar el marc d'anàlisi d'acord amb l'objecte d'estudi. A partir d'aquesta concreció, el model d'anàlisi específica pot expressar-se gràficament de la manera següent:

Esquema: model d'anàlisi específica.



Podem omplir aquest model d'anàlisi específica, a partir dels mecanismes i relacions que ens permeten explicar aquelles estratègies (escolars i laborals) i transicions (TEE i TEE), i a partir dels quals bastim les nostres hipòtesis:

Esquema: model d'anàlisi específica amb mecanismes i relacions.



A continuació expliquem aquest esquema del model d'anàlisi on els mecanismes i relacions són explícits. A partir de l'èmfasi analític en la variable ètnica, destaquem dos elements: els processos migratoris (els canvis familiars; les diferències escolars en origen i en destí; i una afectació diferenciada segons generacions), i els models d'integració segmentada (els models additiu, oposicional, i lineal; i els elements que condicionen l'adopció d'un model o un altre).

Aquesta variable macro estructural és configurada en un espai intermedi, meso, de caràcter grupal i estratègic: la família i el grup d'iguals. A partir d'aquestes configuracions grupals en parteixen les estratègies escolars i laborals. La família condiona aquelles estratègies escolars a partir de la distància, valor, i funcions atribuïdes a l'escola. Els grups d'iguals també condionen les estratègies escolars en dos sentits: a partir de l'orientació pro/anti-acadèmica dels grups d'iguals (i les pressions en un sentit o en un altre), i les relacions inter-ètniques. Alhora, aquestes estratègies no són un element estàtic. Reiterem que existeix una relació de mútua afectació entre les estratègies escolars i el rendiment acadèmic.

En relació al camp escolar i al econòmic-laboral direm que entre ambdós camps no hi ha una relació d'adequació funcional, sinó una d'autonomia relativa. Alhora, també hem destacat algunes característiques generals d'ambdós: tant de l'escolar (els principis comprensiu i segregadors; els agents i la gramàtica escolar; l'estructura institucional-legislativa i les vies), com de l'econòmic-laboral (el context econòmic, l'estructura laboral i ocupacional). Però ens resulta encara més interessant destacar alguns elements d'aquests camps que poden condicionar les trajectòries escolars i laborals de les persones pertanyents a minories ètniques o immigrants. Ens referim, d'una banda, a la jerarquia de l'alteritat, i a la

segregació interna i externa del camp escolar; i, de l'altra banda, a la percepció (i el grup de comparació) i gestió (compensació i replegament) de la discriminació laboral. De totes formes, aquest condicionament no és un fet social donat, ni tampoc es tracta d'una relació unidireccional: els agents -que parteixen de determinades posicions- perceben i gestionen aquells elements institucionals; se'ls apropien, per tant (Bonal, 2003).

Podem sintetitzar aquest model d'anàlisi, i explicitar algunes de les seves implicacions. Partim de que les construccions biogràfiques dels individus (d'entre els quals destaquem les TEE i TET) parteixen de posicions estructurals (d'entre les quals destaquem l'ètnia). La posició estructural implica una combinació de variables macro; però també implica una agència i estratègia en espais intermedis, grupals i meso: les configuracions. D'entre les configuracions destaquem analíticament la família i el grup d'iguals. A partir d'aquests elements es donen una sèrie d'estratègies en tots els camps vitals, però que analíticament des d'aquesta tesi destaquem les escolars i les laborals. Aquestes estratègies no es donen en el buit social, sinó en determinats camps, pautats institucionalment.

6. Hipòtesis

Les investigacions, si tenen un caràcter prou flexible i no dogmàtic, al llarg del seu desenvolupament van modificant els seus elements: el model teòric, el plantejament del treball de camp, i l'anàlisi de les dades obtingudes. I on els canvis en uns aspectes impliquen canvis en els altres. Aquesta investigació no ha estat una excepció i, al llarg del seu desenvolupament (2006-2012), en el procés que va des de l'elaboració de la tesina fins al de la tesi, han existit canvis importants: han canviat elements del marc teòric (introducció dels models d'integració segmentada, p.ex.); s'ha concretat o replantejat parcialment l'objecte d'estudi (i aprofundiment del treball de camp sobre aquell, i continuació de l'anàlisi longitudinal); afegit mecanismes explicatius (amb l'emergència inductiva de determinats mecanismes, com les altes expectatives paternes envers les TEE dels fills/es, p.ex.). Aquests canvis són observables a partir de la comparació entre alguns dels resultats publicats de la tesina (veure Termes, 2009) amb la present tesi.

Ara bé, aquesta investigació ha mantingut inalterable, tant a la tesina com a la tesi, la seva pregunta inicial: quina és la relació entre, d'una banda, les TEE i, d'altra banda, l'ètnia i la immigració? I quins són els mecanismes que operen en aquesta relació?

Les hipòtesis de tesina i tesi responen a aquesta pregunta, però de formes diametralment diferents. La hipòtesi central de la tesina era, literalment, que “a igual condicions d'èxit acadèmic, les eleccions escolars [de les persones nascudes a Catalunya fills/es d'immigrants] seran molt similars. Les diferents trajectòries escolars entre autòctons i nousvinguts són degudes a diferències de rendiment escolar, no pas a diferències de preferències de continuïtat escolar. Partim del pressupòsit que les segones generacions o minories ètniques no tindran 2 dels problemes als que habitualment els immigrants (l'escolarització en d'altres sistemes educatius i els problemes lingüístics) i que, per tant, aquestes segones generacions tindran unes trajectòries similars a dels autòctons pertanyents a la seva mateixa classe social, o gènere”. La hipòtesi secundària feia referència a un mecanisme central en aquest procés, relatiu a les transicions escola-treball, particularment plantejava que la percepció de discriminació laboral (i la consegüent pèrdua de valor del títol) generava una doble resposta: replegament (reducció de la identitat instrumental) i compensació (augment de la identitat instrumental).

Les conclusions de la tesina van ésser: (a) La falsació de la hipòtesi central. Arrel de l'emergència de l'ètnia com a variable explicativa més enllà del procés migratori. Els models d'integració segmentada expliquen aquesta incorporació (i les evidències empíriques, exposades al apartat 4.1). Implícitament, la hipòtesi de la tesina partia del model d'integració lineal o clàssic, el qual considerava com a variable espúria l'ètnia, i la subsumia a les diferències de rendiment acadèmic fruit exclusivament del procés migratori (però que negava particularitats en les estratègies i preferències escolars en base a

determinades pertinences ètniques). (b) La confirmació de compensació i replegament com a mecanismes explicatius alternatius que es donen en determinats contextos. I (c) La necessitat d'acotar l'objecte d'estudi a les generacions 1'5, donada la poca extensió quantitativa de la generació 2 a Catalunya en general, i als tres instituts analitzats en particular.

A partir d'aquests elements, es replantejà la resposta a la pregunta inicial, que es reformula de la manera següent:

1. La hipòtesi central és: Les trajectòries escolars i laborals de la generació 1'5 d'ascendència centre i sud-americana estaran condicionades per tres elements específics: els processos migratoris; la pertinença ètnica (a través de les estratègies que se'n deriven a partir de les teories de la integració segmentada); i el tractament de la diversitat que es plantegi des de la institució escolar. D'aquests condicionaments se'n derivaran, per tant, unes TEE i TET específiques. De totes formes, existeixen elements que condicionaran les TEE i les TET del conjunt de l'alumnat, tant el pertanyent a la generació 1'5 d'ascendència centre i sud-americana com a la resta.

D'aquesta hipòtesi central se'n poden desenvolupar cinc subhipòtesis: quatre que aprofundeixen en els processos i mecanismes exposats anteriorment; i una altra relativa als resultats d'aquells.

- 1.a) En relació al procés migratori: L'existència de diferències entre l'escola d'origen i de destí, sumades a les reconfiguracions familiars derivades del procés migratori (especialment, la projecció paternal d'expectatives de mobilitat social ascendent als fills/es) condicionarà les TEE i les TET.

Específicament, les diferències entre l'escola d'origen seran lingüístiques (dificultats per aprendre el català acadèmic), de continguts (diferències en l'organització de continguts, més que no pas diferències de nivell), i de relació alumnat-professorat (canvis en la relació i en l'autoritat que generaran desconcert en relació al propi paper a desenvolupar).

Els processos migratoris també implicaran canvis familiars, que en alguns casos podran revertir en vulnerabilitat en els fills/es i dol migratori; i, així, perjudicar també les TEE. Alhora, els processos migratoris podran implicar un augment de les expectatives paternes en relació a les trajectòries escolars dels fills/es (com a part d'una estratègia de migració econòmica on es projectaran les expectatives de mobilitat social ascendent als fills/es), i afavorir positivament les TEE d'aquells/es.

- 1.b) Pel que fa als models d'integració, els elements significatius per a les TEE i TET seran les

relacions inter-ètniques, les orientacions dels grups d'iguals, i la resposta (percepció i gestió) davant la discriminació laboral (compensació i replegament).

Específicament, el model d'integració (additiu, oposicional, o lineal) i el context específic de relacions inter-ètniques (història de contacte i migratòria) condicionarà la composició grupal i les relacions entre aquells. D'aquesta manera, els models d'integració i el context local afectaran els elements següents: la visió de l'escola (institució culturalment neutra que afavoreix la mobilitat social, en el cas dels models additius; o institució etnocèntrica que discrimina segons l'origen social, en el cas dels models oposicionals); la composició dels grups d'iguals (etnificada o no) l'orientació acadèmica d'aquells (anti o pro); les relacions inter-ètniques (especialment, la conflictivitat, que condicionarà negativament les TEE); i la percepció i gestió de les discriminacions escolars i laborals (que en les TET es concretarà en les mecanismes de compensació -model additiu- i replegament -model oposicional-).⁸¹

1.c) Pel que fa al camp escolar, l'escola podrà presentar models molt diferents de gestió de la distància cultural que condicionaran les trajectòries escolars de les generacions 1'5 d'ascendència centre i sud-americana.

En el cas català, destacaran elements institucionals o explícits (com la segregació interna i externa, que dificultaran les TEE d'aquells/es joves), i elements subinstitucionals o implícits (com la posició de l'alumnat llatinoamericà en la jerarquia de l'alteritat del professorat, i on els estigmes i prejudicis negatius podran esdevenir profecies autocomplertes).

1.d) Existeixen elements transversals que condicionaran les TEE i les TET del conjunt de l'alumnat, tant el que pertany a la generació 1'5 com la resta.

Els elements transversals més importants en les TEE seran: (a) El marc institucional: les vies (característiques d'aquestes: estatus, valor de canvi, dificultat), i les connexions entre aquelles; (b) Les estratègies dels agents del camp: professorat, alumnat, i famílies. En algun espai escolar donat es poden donar configuracions típiques; és el cas del dilema del graduat al finalitzar l'ESO. (c) Les estratègies de l'alumnat es basaran en una elecció condicionada per la identitat expressiva, el valor de canvi al mercat laboral, les opcions de continuïtat de cada via, i l'adequació entre expectatives acadèmiques i resultats acadèmics.

81- El mecanisme de compensació postula que davant de les discriminacions en els diferents àmbits socials (p.ex., el familiar o el laboral), les noies (sobretot aquelles que parteixen de cultures especialment patriarcals i masclistes) veuran en l'escola la institució relativament més lliure, menys discriminadora, i més democràtica. És per això que apostaran per aquella, a través d'una alta identitat instrumental (l'única forma d'accedir en bones condicions al món laboral).

En el mecanisme de replegament, l'estratègia és la inversa: davant la percepció de les discriminacions en els diferents àmbits (p.ex., el laboral), el valor de l'escola es reduirà -donades les dificultats de la inserció laboral, també amb l'obtenció d'un títol acadèmic-.

Els elements transversals més importants en les TET seran: (a) la situació contextual econòmica, que condiciona al conjunt de l'alumnat (si bé els capitals i recursos per afrontar aquest context són diferents en cada grup); (b) unes expectatives laborals construïdes a partir de les configuracions grupals (grup d'iguals o la família); dels consells institucionals (a través de l'orientació tutorial); i de l'imaginari mediàtic i cultural.

Tant la hipòtesi central com, sobretot, les quatre subhipòtesis secundàries fan referència a processos, a través de l'aportació de mecanismes plausibles. Aquests mecanismes són probabilístics (tot i que en aquesta obra no se'ls hi assigni cap probabilitat), i no funcionen de forma determinista.⁸² La cinquena subhipòtesi es deriva dels processos i mecanismes hipotetitzats prèviament, i fa referència a resultats:

1.d) Les TEE de la generació 1'5 d'ascendència centre i sud-americana presentaran unes pautes específiques, diferenciades de la dels seus pars autòctons d'igual gènere i classe.

Existiran diferències tant entre autòctons i estrangers, com també entre les diverses nacionalitats d'estrangers. I que aquestes diferències (tant entre l'alumnat estranger com entre l'alumnat centre i sud-americà) passaran per un major fracàs acadèmic i una presència superior a les vies professionals post-obligatòries (sobretot CFGM).

Entenem que les hipòtesis esmentades anteriorment són raonables, en la mesura que són compatibles amb el gruix del coneixement científic del moment i, alhora, són comprovables en un sentit ampli: tant refutabilitat com confirmabilitat (Bunge, 2010).⁸³

82 - Com vèiem, aquestes hipòtesis secundàries no proposen mecanismes deterministes. Això és degut a la perspectiva teòrica d'aquesta tesi: a l'intent d'anar més enllà del substancialisme; la proposta de copsar les regularitats de forma probabilística i no pas determinística (i explicar tant la desviació com la norma, tant social com estadística); i al reconeixement explícit de la capacitat d'agència individual.

Per això, els mecanismes anteriorment esmentats no actuen sempre idènticament i amb la mateixa intensitat. El sentit i intensitat d'aquells variaran segons les configuracions empíriques (les combinacions entre variables, l'agència i estratègies concretes individuals).

83- Bunge distingeix cinc grans criteris per a avaluar la qualitat de les hipòtesis o conjectures (2010: 90): “Los principales criterios propuestos por los filósofos para evaluar si una hipótesis es razonable son los siguientes: (1) compatibilidad con un corpus de conocimiento dado; (2) racionalidad, en particular claridad y validez lógica; (3) elevada concordancia con los hechos conocidos; (4) refutabilidad; (5) compatibilidad con el grueso del conocimiento científico, junto con la comprobabilidad en sentido amplio (confirmabilidad y refutabilidad)”. La primera, és la pròpia dels aristotèlics; la segona, de Descartes; la tercera, dels positivistes i dels empiristes; la quarta, la de Popper; i la cinquena intenta sintetitzar els aspectes més vàlids de les anteriors.

7. Metodologia

En aquest apartat tractarem: (a) l'adequació metodològica; (b) el plantejament del treball de camp i de les tècniques utilitzades (característiques genèriques d'aquelles, i l'objectiu amb que van ser utilitzades); i (c) l'informe del treball de camp.

7.1. Una aposta metodològica concreta i adequada

Aquesta tesi parteix del pluralisme metodològic, és a dir, que no existeix una estratègia metodològica (ni instrumental) que sigui universalment vàlida, sinó que les estratègies metodològiques han de seguir el criteri d'adequació⁸⁴, a dos nivells: (a) adequació teòrica: a la perspectiva i model d'anàlisi, a l'objecte d'estudi i les hipòtesis; i (b) també a les condicions materials de la investigació.

L'adequació teòrica

En aquesta tesi l'adequació teòrica metodològica implica optar per l'anàlisi longitudinal (ja que les trajectòries són el seu objecte d'estudis); i, també, la preferència per les tècniques qualitatives (ja que analitza les biografies i l'ètnia des d'una perspectiva comprensiva) compatible amb l'ús de tècniques quantitatives (i que fa recomanable, en última instància, una aproximació multimètode).

L'anàlisi de les transicions, trajectòries, i itineraris parteix d'una realitat biogràfica i canviant que fa recomanable els estudis longitudinals i de flux (veure, p.ex., Merino i Garcia, 2007). Els estudis longitudinals ens permeten observar les afectacions mútues entre diferents elements al llarg del temps, p.ex.: èxit acadèmic i expectatives de continuïtat escolar (Merino, 2002); entre l'orientació acadèmica i la composició del grup d'iguals (Portes, Aparicio, Haller, Vickstrom, 2010); o entre les relacions inter-ètniques i l'auto-identificació ètnica (Fordham, 1996).

Per a alguns autors, l'anàlisi de les transicions ha de ser prioritàriament longitudinal; i aquesta adequació metodològica és superior a la que es dona entre tècniques qualitatives o quantitatives. Així, diuen Casal, Merino, i García (2011: 1159): “el carácter longitudinal es lo que determina el enfoque de la transición, tanto si la opción es cuantitativa como cualitativa”, i continuen “Lo longitudinal ha caracterizado el uso

84 - Per Ibáñez (1979) les qüestions metodològiques que han de tenir en compte el context d'investigació, sinó poden esdevenir especulatives. Ho exemplifica amb la fàula següent: si li preguntem a un cent-peus quin peu mou primer a l'hora de caminar, aquest es quedarà aturat; el cent-peus és un investigador que camina, qui pregunta és un metodòleg.

de tècniques de recogida de datos, sea en base a encuestas por muestreo, sea por entrevistas en profundidad, sea por medio de grupos de discusión”.

Ara bé, encara que d'una importància menor en relació a l'anàlisi longitudinal, volem recalcar la importància de les tècniques qualitatives i, alhora, la seva compatibilitat amb les tècniques quantitatives. Les tècniques qualitatives s'adeqüen especialment a l'anàlisi comprensiva, ètnica, i biogràfica. La sociologia, en tant que ciència comprensiva -seguint la línia argumentativa weberiana- requereix aproximacions que tinguin en compte el significat (subjectiu i estratègic) de les accions i representacions socials dels individus. Per fer-ho, cal anar més enllà de la mera associació estadística (p.ex., presència o absència de determinats col·lectius en determinades vies escolars), i que cal aportar mecanismes significatius per a explicar aquelles situacions (Miguel Quesada, 2002); i que l'aportació d'aquests mecanismes ha de tenir en compte el sentit estratègic dels individus que els duen a terme (fet que fa recomanable una aproximació qualitativa).

Alhora, l'ús de tècniques qualitatives també és recomanable per la seva capacitat d'aproximar-se a fenòmens significatius i simbòlics, de caràcter identitari, com les relacions ètniques. L'ús de tècniques quantitatives -com les enquestes- ha estat criticat per tractar qüestions de significat profund (veure, p.ex., Cardús i Estruch, 1984). En el cas específic de la percepció de l'alteritat, existeixen tres grans problemes (Cea d'Anconca, 2002, i 2004; col·lectiu IOE, 2005). En primer lloc, problematitzen i criminalitzen els col·lectius estrangers i immigrants.⁸⁵ En segon lloc, reproduïxen el discurs políticament correcte: l'existència de principis normatius que sancionen actituds xenòfobes fa que els enquestats tendixin a proporcionar respostes socialment acceptables a les preguntes relatives a les actituds envers els immigrants i els seus costums (en aquest sentit, veure Alegre, Benito, Chela, i González, 2010). I, en tercer lloc, en general simplifiquen la realitat: ja sigui homogeneïtzant un col·lectiu divers, ja sigui limitant l'expressivitat dels/les enquestades. A més a més, el caràcter relacional de l'ètnia (exposat al capítol 3), recomana un ús de tècniques qualitatives per aprofundir en elements significatius que d'altra banda no podrien copsar-se: les configuracions dels grups d'iguals i de les relacions inter-ètniques; les lleialtats, negociacions, lluites i consensos, entre els diversos grups; quins són els elements que esdevenen (auto)identificatius en cada context donat; etc. És per tot això que l'anàlisi de l'ètnia (de les configuracions grupals o de les relacions inter-ètniques) recomana l'anàlisi qualitativa.

Ara bé, tot i que l'anàlisi de les transicions, trajectòries, i itineraris s'adequa preferentment a les

85 - I, alhora, la preocupació sovint és indistinta (un *totum revolutum*): la preocupació pel número d'immigrants pot fer referència tant a l'excés com a la manca; o poden fer referència a les condicions de vida dels immigrants, a les discriminacions que pateixen, o a la possibilitat que la seva presència impliqui atur en la població autòctona.

tècniques qualitatives, això que no exclou -ni molt menys- l'ús de tècniques quantitatives. “Parece que el enfoque de la transición tienda a lo cualitativo, a diferencia del empiricismo propio de las encuestas sobre la juventud; por lo biográfico, por el carácter subjetivo de la comprensión de los itinerarios, por los costes del trabajo de campo cuantitativo” (Casal, Merino, García, 2011: 1159). Així que, encara que l'enfocament sociobiogràfic s'acomodi millor a les tècniques qualitatives, també es pot abordar quantitativament, a través les diagrames de flux i al llarg del temps (en contraposició a les dades estoc); veure, p.ex., Casal, García, i Merino (2007). Per tant, l'especial adequació de les tècniques qualitatives no exclou la possibilitat de combinar-les amb tècniques quantitatives.

Entenem que la combinació de tècniques quantitatives i qualitatives és preferible. D'una banda, alguns dels problemes essencials de les tècniques qualitatives (com ara la seva validesa i capacitat de generalització; Valles, 1997) poden ésser compensades a partir d'un emmarcament estadístic contextual, extret a partir de dades quantitatives. I, d'altra banda, una aproximació quantitativa que controli les assignacions de significat a les dades (p.ex., estadístiques) pot combinar-se (i, així, generalitzar) els elements de significat (més precisos però també més restringits) de les tècniques qualitatives. És per això que l'aposta metodològica d'aquesta tesi parteix d'un emmarcament i diàleg entre tècniques quantitatives i qualitatives.⁸⁶

L'adequació metodològica i material

L'adequació metodològica a les condicions materials de la investigació ha de tenir en compte almenys dos elements: en primer lloc, l'eficiència metodològica (o eficiència de recursos), que pretén aconseguir la màxima representativitat amb pocs recursos i, en segon lloc, l'eficiència teòrica (o economia de dades) que pretén aconseguir la màxima capacitat explicativa amb un volum de dades donat.

Per a aconseguir la màxima eficiència de recursos, la investigació s'ha plantejat en els termes següents: utilitzar l'estudi de cas per a respondre les hipòtesis; utilitzar tècniques qualitatives (com el grup de discussió i l'entrevista oberta) per tenir una saturació de caràcter estructural, i no pas estadística; utilitzar tècniques retrospectives (com l'enquesta telefònica retrospectiva) per a reconstruir les trajectòries en forma de flux, i no pas tècniques més costoses (p.ex., l'enquesta anual de pànel); utilitzar les dades estadístiques provinents de fonts secundàries per a emmarcar i contextualitzar els mecanismes i tipologies extretes a partir de les fonts primàries; i utilitzar les aportacions d'investigacions paral·leles

86 - Un exemple de defensa de la combinació de mètodes qualitatius i quantitatius la podem trobar a l'article de Joan Miquel Verd, “La fuerza explicativa de los métodos mixtos. Una ejemplificación a partir de las diferencias territoriales en la emancipación familiar en Cataluña” (2008). En aquest article es mostra com la combinació de dades quantitatives i qualitatives permet abordar conjuntament diferents nivells de la realitat social.

per a avançar en les eines i tècniques emprades, així com en el treball de camp.⁸⁷

Per a aconseguir la màxima eficiència teòrica s'ha utilitzat un doble diàleg: entre fonts primàries i secundàries, d'una banda; i, d'altra banda, entre tècniques qualitatives i quantitatives. Al llarg de l'anàlisi de dades s'explicitaran els termes d'aquests diàlegs, però podem posar alguns exemples per a visualitzar-los. En relació al diàleg entre fonts primàries i secundàries, podem esmentar la relació entre les dades de matriculació de l'alumnat estranger a Catalunya, i les dades pròpies presentades al diagrama de fluxos (així com el valor de les vies assignats als discursos de l'alumnat i del professorat). I, en relació al diàleg entre fonts quantitatives i qualitatives, podem esmentar el contrast entre les dades de l'enquesta amb les entrevistes obertes i grups de discussió (valor de les vies, causes del fracàs acadèmic, etc.).

En aquest quadre sintetitzem les diferents adequacions.

Adequació teòrica i conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Necessitat d'aproximació longitudinal en estudis de transicions, trajectòries, i itineraris; • Aproximació preferentment -però no només- qualitativa en els anàlisis de transicions, biografies, i ètnia. Recomanació de tècniques multi-mètode. 	
Adequació material	Eficiència de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudi de cas; • Ús de tècniques saturables; • Ús de tècniques retrospectives per l'anàlisi longitudinal; • Ús de fonts secundàries; • Incorporació d'elements d'altres recerques pròpies.
	Eficiència teòrica	<ul style="list-style-type: none"> • Diàleg entre fonts primàries i secundàries; • Diàleg entre tècniques qualitatives i tècniques quantitatives.

7.2. Plantejament del treball de camp i característiques de les tècniques utilitzades

Els criteris d'adequació exposats anteriorment recomanaven, per tant, el següent plantejament inicial del treball de camp: a nivell teòric, longitudinal, i amb un ús combinat de tècniques qualitatives i quantitatives; i, a nivell pragmàtic: un estudi de cas, amb tècniques saturables i retrospectives, amb dades provinents de fonts secundàries, i amb un diàleg entre fonts (primàries i secundàries) i entre tècniques (quantitatives i qualitatives).

87 - Concretament, l'informe *Els itineraris formatius i laborals dels joves TET Sant Boi* (Merino, i Termes, 2011) permeté avançar actualitzar la tècnica del diagrama de fluxos; i la recerca Arafí-09 han permès avançar en el treball de camp (realització d'enquestes telefòniques i entrevistes obertes), i l'anàlisi de dades (creació de tipologies, inducció de mecanismes explicatius). Del primer, podem veure Merino, i Termes, 2011: *Els itineraris formatius i laborals dels joves TET Sant Boi. Informe de l'enquesta*; i del segon, podem veure la ponència "Després de l'ESO què: eleccions i restriccions dels i les joves d'origen immigrant", en les "VI Jornades de Recerca i immigració", celebrades a l'Institut d'Estudis Catalans (IEC), al 22 de juny de 2011, organitzat per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris (AGAUR).

El treball es va plantejar de forma que inclogués l'anàlisi del mateix grup en dos moments: al finalitzar l'ESO (amb o sense graduat), i quatre anys naturals després.

Anteriorment, ja hem exposat la delimitació de l'objecte d'estudi al llarg de la investigació (veure l'apartat 5.1); tant sols afegir que aquesta concreció de l'alumnat (immigrant en la primera fase de la recerca, i immigrant de la generació 1'5 d'ascendència centre i sud-americana a la segona) també va anar acompanyada d'una concreció en els instituts a analitzar. Així, a la primera fase, s'analitzaven els grups de tres instituts; en canvi, a la segona es continuava l'anàlisi en només els grups d'un dels instituts.

Així, en la primera fase de la recerca (entre maig i juny del 2007), el treball de camp, en el pla quantitatiu, es proposava enquestar a l'alumnat de 4t d'ESO (autòcton i estranger) dels tres instituts esmentats anteriorment; enquestar també als tutors de 4t d'ESO. I, en el pla qualitatiu, es proposava fer, a cada institut, dos grups de discussió a l'alumnat, i un grup de discussió amb el professorat.

En la segona fase de la recerca (entre setembre del 2010, i gener del 2011), en un pla quantitatiu, es va proposar enquestar al conjunt de l'alumnat (autòcton i estranger) que realitzà 4t d'ESO al curs 2007-08 a l'institut de La Florida. Alhora, es proposà també entrevistes obertes a l'alumnat centre i sud-americà que realitzà 4t d'ESO al curs 2007-08 a l'institut de La Florida. També es proposaren una sèrie d'entrevistes obertes a informants privilegiats que, d'una manera o una altra, havien estat en contacte amb aquell grup-classe.

I al llarg de tota la investigació, s'ha establert un diàleg entre les fonts primàries i secundàries; ho detallarem més endavant. A continuació exposem aquest plantejament inicial del treball de camp:

		2007 (3 instituts)	2010-2011 (1 institut)
Fonts primàries	Tècniques quantitatives	Enquestes presencials al curs de 4t d'ESO a 3 instituts. Enquestes presencials als tutors.	Enquestes telefòniques a l'alumnat d'un dels instituts enquestats al 2007.
	Tècniques qualitatives	Grups de discussió a 3 instituts. A cada institut, dos grups de discussió d'alumnat, i un de professorat.	Entrevistes obertes a informants privilegiats, i a l'alumnat d'un dels instituts enquestats al 2007.
Fonts secundàries		Anàlisi i explotació de fonts secundàries quantitatives.	

A continuació exposarem les característiques genèriques i l'objectiu amb que cada una d'aquestes tècniques ha estat utilitzada: en primer lloc, les dades provinents de les fonts secundàries; i, en segon lloc, les dades provinents de les fonts primàries -i obtingudes a partir de tècniques qualitatives i quantitatives-.

L'ús de dades provinents de les fonts secundàries, i el seu diàleg amb les fonts primàries, és alhora necessari i problemàtic. D'una banda és necessari en la mesura que obeeix a un doble objectiu. El primer objectiu és dotar de sentit i comprensivitat les fonts primàries. Un ús exclusiu de fons secundàries macro-estadístiques ens pot portar al substancialisme (Martín Criado, 1998, 2010), a obviar l'individu (Fernández Enguita, Mena, i Riviere, 2010).⁸⁸ De totes formes, és obvi que aquest diàleg (i “traducció”) pot ésser en alguns casos difícils.⁸⁹ I el segon objectiu és contextualitzar i emmarcar l'estudi de cas en unes dinàmiques generals. I, d'altra banda, també és problemàtic en la mesura que presenta també grans dificultats: es tracta de dades estoc (i no pas de flux); fan referència a nacionalitat (i no pas a ètnia); i presenten grans divergències segons les fonts utilitzades majoria de dades són estoc: les de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat), els padrons municipals, les del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, i les de Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI). Tant sols algunes excepcions: la ja esmentada Etefil 2005, o les enquestes realitzades als joves, de 2002 i 2007 (veure *Enquesta als joves de Catalunya 2002*, de Casal, Garcia, Merino, i Miguel Quesada, 2003; i *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007*, de Serracant, coord.). El problema d'aquests estudis, que incorporen elements longitudinals, és l'escassa presència de població estrangera a la seva mostra, fet que repercuteix en la significativitat d'aquella.

Anteriorment, al apartat 3.2, ja hem fet referència les dificultats tècniques i problemàtiques polítiques a l'hora de visibilitzar estadísticament l'ètnia. És per això que comptem amb indicadors indirectes: les dades, en general, fan exclusivament referència a la nacionalitat, i no pas al lloc de naixement (ni propi ni dels progenitors); ni al procés migratori; ni tampoc als anys d'escolarització a destí (ni tampoc el curs d'arribada); etc. L'absència de dades en clau ètnica ha estat criticada en, p.ex.: Beatriz González García (coord., 2008), Sònia Parella (2004), Serra i Palaudàries (2010), o Riudor (dir., 2011).

Alhora, les dades presenten grans divergència i un marge d'error important. Un parell d'exemples ho

88 - “En gran mesura, la recerca sobre joves immigrants mitjançant mètodes quantitius no s'ha ocupat suficientment de la variació individual. Molt sovint, els estudis sobre aquesta població han descrit per grups els descensos en el temps del rendiment escolar. En comparació, la recerca qualitativa ha aprofitat els mètodes centrats en la persona, que descriuen la diversitat i la complexitat amb què s'impliquen els joves immigrants (Conchas, 2001). Les nostres conclusions demostren la necessitat de fer servir enfocaments amb una combinació de mètodes i també models estadístics que incorporin els beneficis dels estudis quantitius longitudinals a gran escala i també l'atenció envers els trajectes individuals més habituals dels enfocaments de recerca qualitius (Raudenbush, 2004)” (Fernández Enguita, Mena, i Riviere, 2010: 68).

89 - Diuen Bourdieu, Chamboredon, i Passeron (1994 [1968]: 55): “Los datos más ricos no podrían nunca responder completa y adecuadamente a los interrogantes para los cuales y por los cuales no han sido construidos. No se trata de impugnar por principio la validez de la utilización de un material de segunda mano sino de recordar las condiciones epistemológicas de ese trabajo de «retraducción» que se refiere siempre a hechos construidos (bien o mal) y no a datos”.

il·lustren.

Parella (2004) exposa les diferències entre tres fonts. En primer lloc, les basades en arxius policials (Ministeri de l'Interior), però elaborades per l'OPI (adscrit al Ministeri de Treball i Afers Socials): aquestes dades exclouen als residents irregulars (“sense papers”), i tampoc comptabilitzen aquells qui obtenen la nacionalitat espanyola (ni, òbviament, als fills d'aquells). Dades, per tant, que infravaloren el fenomen. En segon lloc, els padrons de la Secretaria de la Immigració de la Generalitat de Catalunya: aquestes dades no tenen un caràcter oficial i tampoc estan depurades per l'Institut Nacional de Estadística (INE). I, en tercer lloc, les dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya. Existeixen fortes diferències entre cadascuna de les fonts utilitzades. Així, p.ex., Parella (2004) exposa la diferències de les dades de l'OPI sobre la població estrangera regular (462.046 persones, el 7% de la població) i les dades municipals (765.825 persones, l'11%).

En la mateixa línia, Rosa Aparicio i Andrés Tornos (1997) exposen les disparitat entre els peruans registrats al 1995 segons l'Anuari de Migracions (12.782) o bé segons els consolats de Barcelona, Madrid, i Sevilla: uns 35 milers.

Aquesta diferència entre fonts es vincula també amb la situació d'irregularitat de sectors de la població immigrada. Però, alhora, la irregularitat (i, per tant, de disparitat de les dades) es distribueix de forma desigual segons nacionalitat. Diu Parella (2004: 211): “La situació d'irregularitat sembla afectar més les nacionalitats que han arribat més recentment a la societat catalana (per exemple, Bolívia, Rússia, Ucraïna, Romania, l'Equador, l'Argentina o el Pakistan), amb més del doble d'empadronats que de residents en alguns casos, i amb taxes potencials d'irregularitat⁹⁰ que oscil·len entre el 40.4% de Ucraïna i el 85.7% de Bolívia, sens dubte la més espectacular i a una gran distància de la resta dels col·lectius – de cada 100 persones bolivianes empadronades, 86 es podrien trobar en situació irregular-”.

Com hem dit anteriorment, la inexactitud estadística és quelcom més que un problema tècnic: té, també, conseqüències polítiques.⁹¹

A continuació exposarem les fons primàries emprades en la investigació: en primer lloc, les tècniques quantitatives (l'enquesta) i, en segon lloc, les tècniques qualitatives (els grups de discussió i les entrevistes obertes).

90 – Taxa potencial d'irregularitat = [(n° d'empadronats – no regulars) / (n° d'empadronats)] * 100

91 - Aquesta absència de dades, diu Carrasco, no és una simple constatació tècnica, “sense dades no es poden constatar els fets, ni detectar les problemàtiques, ni avaluar-ne les intervencions (...) El desenvolupament de les polítiques educatives antiracistes a països com la Gran Bretanya ha fet que sota l'epígraf «educació antiracista» o «racisme i educació» s'inclouin qüestions com el control sistemàtic dels índexs d'accés i rendiment acadèmic d'alumnes membres de diferents col·lectius, l'anàlisi dels dispositius d'avaluació de l'alumnat o els sistemes de tutories i orientació” (Carrasco, 2004: 31).

Tècniques quantitatives: l'enquesta

L'enquesta es caracteritza, en clau positiva, per ser econòmica, i, en clau negativa, per ser relativament imprecisa significativament (Berelson, 1971 [1952]).

El fet de ser econòmica ha permès que fos plantejada pel conjunt de la mostra en les dues fases de la recerca. En la primera, a l'alumnat de 4t d'ESO dels tres instituts; i, en la segona, a tot el grup de 4t d'ESO d'uns dels tres instituts -el de La Florida-. Per això l'enquesta ha estat la tècnica utilitzada al treball empíric amb major número de respostes obtingudes.

En contrapartida, la seva relativa imprecisió significativa ha limitat l'objecte de les preguntes. En general, l'atribució final de sentit està realitzada per l'enquestador (a través de la codificació) i parteix del supòsit que el significat que el/la analista adscriu al contingut “es correspon amb el significat pretès pel comunicador i/o entès per l'audiència” (Berelson, 1971 [1952]: 19). Això fa, seguint a Cardús i Estruch (1984), que l'enquesta tingui una capacitat limitada a l'hora de copsar determinats nivells de significació. En el cas específic de la capacitat de comprensió de les enquestes en relació a l'ètnia, a la percepció dels processos migratoris, o de la discriminació, anteriorment hem fet referència a Cea d'Ancona (2002, i 2004), Cea d'Ancona i Valles (2008), i el col·lectiu IOE (2005).

És per això que les enquestes han fet referència a determinats aspectes i n'han obviat d'altres (més difícils de copsar). Concretament, les preguntes de l'enquesta del 2007 feien referència al context demogràfic i familiar dels 3 instituts; a la projecció d'expectatives acadèmiques i laborals; a l'auto-avaluació acadèmica de l'alumnat; a l'orientació familiar i tutorial; i a l'ètnia i al procés migratori. I les preguntes de l'enquesta del 2011 feien referència al context demogràfic i laboral; a la reconstrucció acadèmica retrospectiva (per a fer-ne un diagrama de fluxos), i a la valoració d'aquestes; al procés migratori; a les expectatives de continuïtat acadèmiques i laborals; i a l'orientació familiar i tutorial. Podem veure ambdós guions a l'annex 2.

Tècniques qualitatives: el grup de discussió i l'entrevista oberta

Les tècniques qualitatives utilitzades en el treball de camp foren el grup de discussió i les entrevistes obertes⁹², que tenen aspectes tant positius (capacitat d'aprofundiment significatiu; i saturació estructural) com negatius (validesa, i fiabilitat):

En general, les tècniques qualitatives tenen, en clau positiva, una capacitat major d'aprofundir en qüestions significatives subjectivament. Anteriorment hem fet referència a les limitacions de les

92 - Miguel Quesada (2002) considera que l'expressió “entrevista en profunditat” té un biaix psicologista, que no té, per la seva part, la denominació “entrevista oberta”.

tècniques quantitatives -i l'enquesta en particular-. És per això que en el treball de camp, l'objectiu de les tècniques qualitatives era aprofundir en el significat de determinades qüestions difícilment abordables des de l'enquesta -i que explicitem a continuació-.

Un altre aspecte positiu és que la seva saturació té un caràcter estructural -i no pas estadístic- (amb la qual cosa la saturació requereix habitualment un menor número de casos). La saturació en les tècniques qualitatives no és pas en termes de significativitat estadística, sinó en termes del rendiment decreixent de la informació (quan l'augment de la informació no aporta gaire res a l'anàlisi). Així el número d'entrevistes a fer no obeeix a un criteri de significativitat estadística distributiva (Ibáñez, 1985), sinó de la saturació. Així, per a determinar qualitativament el número d'entrevistes ha fer és necessari la saturació; “saturación significa que no se encuentran datos adicionales donde el sociólogo pueda desarrollar propiedades de la categoría. Conforme va viendo casos similares una y otra vez el investigador adquiere confianza empírica de que una categoría está saturada” (Glasser, Strauss, 1967: 61). Aquesta saturació ha de permetre la contrastació interna dels materials ja obtinguts, a partir de les reiteracions en les respostes.

I, en clau negativa, les tècniques qualitatives poden presentar problemes de validesa i fiabilitat (Valles, 1997). Els problemes de validesa fan referència a la capacitat limitada de generalitzar la informació qualitativa (que sovint té un valor sobretot il·lustratiu). Els problemes de fiabilitat són més habituals en les tècniques qualitatives que en les quantitatives,⁹³ i fan referència al paper de l'investigador, i com la seva subjectivitat pot dur a una anàlisi esbiaixada de les dades.⁹⁴

Els grups de discussió

Els grups de discussió tenen un caràcter col·lectiu que permet la interacció grupal (amb efectes de sinergia o de bola de neu); aquest fet és especialment útil per a analitzar les representacions i l'imaginari

93 - De totes maneres, Verges Mestre (2009), analitza el problema de fiabilitat en una tècnica quantitativa: l'enquesta. Aquest estudi del CEO, concretament, analitza l'efecte del sexe del personal enquestador sobre les respostes de les persones enquestades. L'estudi conclou afirmant aquest efecte (i, per tant, problemes de fiabilitat també en l'enquesta), que condiciona les respostes de les persones entrevistades; concretament “que tant uns com les altres [homes i dones] tendeixen a estar més d'acord amb les quotes de representació política i declaren dedicar un major número d'hores a les tasques de la llar quan l'enquesta és distribuïda per una dona. Tanmateix, quant a la percepció de les desigualtats socials existents entre homes i dones, entrevistats i entrevistades es mostren més proclius a considerar-les grans o molt grans quan l'enquesta és conduïda per un home” (2009: 26). De tal forma que també les tècniques quantitatives com l'enquesta poden tenir alguns dels problemes de fiabilitat habitualment atribuïts exclusivament a les tècniques qualitatives.

94 - Això suposa, segons Alfonso Ortí, incloure “al sujeto observador en el propio campo de la construcción observacional. [Supone un] paso a la complejidad de los procesos de investigación concretos que implica ir más allá de los límites de la encuesta estadística mediante dispositivos conversacionales crítico-dialécticos como el grupo de discusión” (a Ibáñez, 1997: 23).

col·lectiu (Valles, 1997). És per això que l'objectiu dels grups de discussió és crear les imatges i l'imaginari social, no en termes merament individuals, sinó també en els termes col·lectivament establerts (Alonso, 1998). En la nostra recerca específica, aquest objectiu implicava la creació de l'imaginari de l'alumnat.⁹⁵ Aquest imaginari s'ha centrat en tres moments. El primer, al llarg de l'ESO: el valor de l'escola, la identitat expressiva i instrumental; i les actituds pro o anti-acadèmiques. El segon, les transicions escolars i laborals (TEE, i TET) al finalitzar l'ESO: el valor de les vies; percepció del valor de canvi del títol al mercat laboral. I, el tercer, el futur posterior al finalitzar els estudis: perspectives laborals; el futur laboral i familiar al finalitzar els estudis (TET, i TF). En el grup de discussió del professorat cercàvem l'imaginari d'aquell en relació al valor de les vies; la segregació interna i externa; el dilema del graduat al finalitzar l'ESO; la jerarquia de l'alteritat; i les relacions interètniques.

Els grups de discussió han de respectar determinades condicions formals i organitzatives (Ibáñez, 1979). Al treball de camp s'han respectat aquests límits. A nivell quantitatiu, tots els grups han tingut més de 5 i menys de 10 participants. A nivell qualitatiu, s'ha buscat l'heterogeneïtat (en aquest cas, acadèmica: combinant bons amb mals estudiants) i l'homogeneïtat (en aquest cas, grups en base al procés migratori: autòctons i nousvinguts). Els membres del grup es coneixien entre sí (inevitable a l'hora de fer un grup de discussió dins d'un mateix institut), però no estaven constituïts com a grup prèviament.

En canvi, i en contraposició al caràcter col·lectiu dels grups de discussió, l'entrevista oberta permet una aproximació més particularitzada i més capaç d'aprofundir en la interacció -i contradiccions- entre les trajectòries individuals i col·lectives. Les entrevistes obertes permeten posar de relleu els tipus menys habituals dins dels grups de referència, i, també, captar i preguntar als observadors claus.

La visió particularitzada i la interacció individu-grup són dos elements que permeten la reconstrucció del jo narratiu, així com l'existència de tipus socials que es desvien de la norma. A continuació hi aprofundim:

En primer lloc, com hem dit, les entrevistes obertes permeten tractar les narracions biogràfiques de cada individu (Miguel Quesada, 2002), incloent-hi la reconstrucció d'accions i representacions passades (Alonso, 1994). Aquesta reconstrucció del jo narratiu en el passat no és una mera transmissió d'informació, sinó que és també una producció que ens diu molt de l'entrevistat i de les seves circumstàncies en el present (Berger, i Luckmann, 1988 [1967]).

En el nostre treball empíric, a les entrevistes obertes l'alumnat ha reconstruït les decisions escolars preses en moments de bifurcació, així com les representacions particularitzades (sobre l'escola, el valor de les vies, les relacions interètniques, les expectatives laborals, la percepció del valor del títol al mercat

95 - Donat el caràcter d'estudi de cas, més que parlar de saturació estructural, cal parlar de caràcter merament il·lustratiu.

laboral, i les possibles estratègies en cas de disminució del valor d'aquell).

En segon lloc, l'aprofundiment d'aquestes representacions particularitzades han permès posar de relleu la interacció entre aquelles i les normes grupals, així com l'existència puntual de desavinences i conflictes. Les interaccions individu-grup (Alonso, 1994) i els conflictes entre aquells, que l'entrevista oberta permet posar de relleu, han permès analitzar: l'orientació acadèmica del grup, i la pressió d'aquell; les relacions i conflictes inter-ètnics; les divergències i convergències entre les expectatives paternofilials envers l'escola i la inserció laboral.

En tercer lloc, com dèiem, l'entrevista oberta permet l'estudi de casos poc habituals (individus o tipus no freqüents dins dels propis grups de referència); Valles, 1997. Aquesta possibilitat de construcció de tipus ideals no habituals ha permès l'elaboració de les tipologies (que inclouen les TEE i TET més o menys habituals).

Finalment, en quart lloc, l'entrevista oberta també permet captar determinats observadors claus. Aquests informants han donat un punt de vista especialment privilegiat per la posició que ostentaven; i, alhora, ha permès triangular els informacions de l'alumnat, ja que hi han estat -cadascun en el seu àmbit- relacionats.

7.3. L'informe del treball de camp

Anteriorment, hem exposat el plantejament inicial del treball de camp, així com les característiques i els objectius de les tècniques emprades. A continuació descriurem el treball de camp realitzat efectivament:

Esquema: Informe del treball de camp.

		2007 (3 instituts)	2011 (1 institut)
Primary sources.	Tècniques quantitatives	Enquestes: 147 a tres instituts.	Enquestes: 36 a un institut.
	Tècniques qualitatives	Grups de discussió: <ul style="list-style-type: none"> • 2 amb alumnat autòcton, a dos instituts. • 2 amb alumnat immigrat, a dos instituts. • 1 amb professorat, a un institut. 	Entrevistes obertes: <ul style="list-style-type: none"> • 18 a l'alumnat. • 8 a informants privilegiats.
Secondary sources.		Anàlisi i explotació de fonts secundàries quantitatives: Bases de dades (Idescat; OPI; Encuesta Nacional de Inmigrantes). Estudis específics: Etefil 2005; Casal, Garcia, Merino, i Miguel Quesada (2003); i Serracant (coord., 2007).	

Per tant, es van realitzar 183 enquestes. 147 al mes maig de l'any 2007, a l'alumnat de 4t d'ESO de tres instituts, tant autòctons com estrangers. I es van fer 36 més a finals del 2010 i inicis del 2011, a només un dels tres instituts, a l'alumnat tant autòctons com immigrants.

Els grups de discussió es van realitzar només a la primera fase de la recerca, i a dos instituts: La Florida i Nou Barris. Es van fer, a cada un d'aquests instituts, un grup de discussió per l'alumnat estranger, i un per l'alumnat autòcton (amb diversitat acadèmica en cada un d'aquells). En l'institut de Nou Barris també es va realitzar un grup de discussió amb el professorat.

Les entrevistes obertes, 26 en total, es van realitzar només a la segona fase de la recerca (entre el gener i el març del 2011). Per tant, l'alumnat entrevistat ha estat només el de La Florida. I, pel que fa als informants privilegiats, aquests provenien tant de l'institut (professora d'ESO, professor de batxillerat, tutora d'ESO, professora de cicles, responsable de Formació en Centres de Treball -FCT- de CFGM i CFGS del centre, integrador social) com de fora d'aquest (la responsable de PQPI/PTT de l'Hospitalet, i un responsable del Centre d'Informació per a Treballadors Estrangers -CITE- de Comissions Obreres -CCOO-).

Per tant, la primera fase del treball de camp va durar des de maig fins a juny del 2007; i la segona des de setembre del 2010 fins a març del 2011.

TERCER BLOC: Anàlisi de dades

En aquest apartat exposarem l'anàlisi de les dades secundàries i primàries. Pel que fa a les dades secundàries, en primer lloc, un breu resum dels processos migratoris, a Catalunya, a L'Hospitalet, i a La Florida, al llarg del segle XX. I, en segon lloc, una anàlisi de la matriculació de l'alumnat a Catalunya al llarg de la dècada 2000-2010, en els diferents nivells, segons els diferents grups socials (autòctons, estrangers, diverses nacionalitats; també sexe). I, pel que fa a l'anàlisi de les dades provinents del treball de camp, aquest s'estructurarà en els apartats següents: el procés migratori; els itineraris escolars; i els itineraris laborals. Els itineraris escolars inclouran, per la seva banda, els aspectes següents: la descripció dels itineraris (a través d'un diagrama de fluxos i d'unes tipologies); una explicació de les diferències entre l'escola d'origen i la de destí (diferències lingüístiques, en la relació alumnat – professorat, sobretot); de l'escola (el tractament de la diversitat, la segregació externa i interna, i les eleccions entre vies escolars); i de la comunitat (relacions inter-ètniques, i grups d'iguals; i la família).

8. Processos migratoris a Catalunya, a L'Hospitalet de Llobregat, i a La Florida

A continuació analitzarem els processos migratoris que s'han donat a Catalunya, L'Hospitalet, i La Florida: (a) al llarg del segle XX, tot posant èmfasi en el període més recent; i (b) les característiques de la inserció laboral de la població immigrada -sobretot la població estrangera, en el període més immediat-. Deixarem per a més endavant quines han estat les trajectòries escolars de la població estrangera a Catalunya (element que desenvoluparem al capítol 9).

8.1. Història de les migracions a Catalunya al llarg del segle XX

Per Carrasco (2004) existeixen una sèrie de tòpics en relació a la posició d'Espanya en relació a les migracions en aquest context global. Aquests tòpics farien referència a la homogeneïtat de les dinàmiques migratòries espanyoles, i al pas d'una societat que emigrava (fins a mitjans dels segle XX), i després que rebia immigrants (de forma accelerada a finals del segle XX). Seguint aquest tòpic, les emigracions espanyoles al segle XX es donaven a través d'exiliats i refugiats polítics posteriors a la Guerra Civil, d'emigrants (sobretot gallecs) que es dirigien a antigues colònies americanes, o bé dels treballadors que abandonaven l'economia autàrquica franquista per incorporar-se als països industrialitzats d'Europa. Ara bé, per aquesta autora, existeixen dinàmiques migratòries molt diferents

dins l'Estat espanyol. Catalunya o el País Basc “compartían las dinámicas y las características migratorias de los Estados del centro y del norte de Europa: continuo desplazamiento de población del campo a la ciudad, y del sud, centro y oeste de la Península hacia el nordeste y el norte, y mayor complejidad cultural y lingüística de la estructura social” (Carrasco, 2004: 17-18), així com fenòmens derivats del turisme, com la residència permanent d'estrangers rics (que es donava a Catalunya, i, també al conjunt de la a la costa mediterrània, Balears i Canàries); i a aquests, actualment se'ls hi sumen els estrangers de països empobrits i expropiats.

Els processos migratoris a Catalunya al llarg del segle XX han obeït, doncs, a una pauta pròpia i específica. A continuació els analitzarem a partir dels estudis recopilatoris de Carlota Solé (Solé, 1983; també a Delgado, coord., 1997), Joan B. Culla (Riquer i Culla, 1989), i Josep Termes (1984). En el cas de l'Hospitalet, podem destacar, seguint a Pàmies (2004, 2006a, 2006b): Pascual (1968), Jutglar (1968), Cabré (1997), Voltes (1997), Botey (1986), Codina (1987), Domingo (1995), o Parramón (2000).

Sense voluntat de ser exhaustius, podem citar cronològicament alguns dels autors i obres més rellevants -a més a més de les prèviament citades-. Sobre la integració dels immigrants espanyols, Paco Candel escrigué *Els altres catalans* (1964), un autèntic el *best-seller*. Sobre la immigració catalana a les comarques barcelonines tenim l'obra de Fernando Aramburu (Aramburu, 1966), i les de Del Campo sobre les conseqüències socials d'aquella (Del Campo, 1965, 1995). Des de la demografia i la sociologia apareixen les obres de Joaquim Maluquer i Sostres (1963 i 1965), que es plantegen l'assimilació i l'origen de les migracions a Catalunya. D'altres autors parlen del benefici que suposa la immigració per a Catalunya, el “gran negoci” en termes demogràfics i econòmics (Jordi Nadal, 1962, i 1973). El retorn dels immigrants ha estat estudiat per Àngels Pascual (1970), o sobre l'origen andalús de bona part dels immigrants a Catalunya (Montes Marmolejos, 1980). Finalment, els estudis de Manuel Castellet i Pierre Vilar sobre les relacions entre immigració i cultura -i nació- catalanes: Castellet (1983); Vilar (coord., 1983). Algunes reflexions sobre migració han tingut sovint un caràcter explícitament polític; p.ex., des de les files del catalanisme polític anti-franquista apareixen els textos de Jordi Pujol (1958), posicions sostingudes de forma similar pel lingüista Jaume Nualart i l'economista Ramon Trias Fargas (Riquer i Culla, 1989). En contraposició, des de les files d'un nacionalisme català hostil a la immigració apareix l'obra de Manuel Cruells (1965). Des del catalanisme social marxista apareixeran les obres d'Antoni Pérez González (1968) i, en la mateixa línia però menys esquemàtica, Alfons Comín i J. N. García Nieto (1974). En general, tots aquests estudis posen de relleu la gran magnitud dels processos migratoris que ha rebut Catalunya al llarg del segle XX, si bé mostren com l'origen d'aquells immigrants ha anat variant al llarg d'aquest període.

La primera gran arribada d'immigrants del segle XX es produeix a partir de la Primera Guerra Mundial, i també durant la dictadura de Primo de Rivera. Arriben, sobretot, valencians i, posteriorment,

aragonesos i murcians. Treballaran en les grans obres públiques, tant estatals com municipals, a les mines i sals de potassi. El 1920 els immigrants espanyols eren uns 300.871, i representaven el 12,8% de la població catalana; el 1930 ja eren 509.721 i representaven el 18,3% (J. Termes, 1984).

L'impacte de la Guerra Civil, però, feu desaccelerar el procés migratori, fins 1950. En aquesta data comença un canvi demogràfic que es perllongarà fins 1975. El saldo migratori serà especialment important entre 1960-1970, amb l'arribada de 742.813 persones. Podem veure-ho a la taula de l'annex 1 "*Saldo migratori a Catalunya al llarg del període 1951-1980*" (J. Termes, 1984). Això féu augmentar el pes relatiu de Catalunya en relació a Espanya, passant de representar el 10,6% el 1900 al 15,8% al el 1975. Al 1975 la immigració representa el 37,7% de la població catalana.

Aquests immigrants provenien sobretot d'Andalusia. Podem veure-ho amb més detall a les taules de l'annex 1 "*Origen migratori de la població sobre el total, en percentatge. Barcelona municipi, al llarg del període anterior a 1936 fins a 1970*", i "*Origen migratori de la població sobre el total, en percentatge. Barcelona província, al llarg del període 1962-1970*" (Strubell, 1981).

Al voltant de 1975, però, els cicles demogràfic i migratori canvien. Per primer cop en molt de temps, al 1975 el creixement natural supera el migratori. Augmenta també l'emigració de Catalunya en direcció a Espanya, sovint antics immigrants que retornaven als llocs d'origen.

La població catalana passarà, al llarg del segle XX, de 1.966.382 habitants al 1900 a 6.361.365 el 2001; podem veure-ho al gràfic de l'annex 1 "*Evolució de la població de Catalunya al llarg del segle XX*" (elaboració pròpia a partir de l'INE), com a resultat fonamentalment del saldo migratori (podem veure-ho, p.ex., a través de la taula de l'annex 1 "*Evolució de la migració i la població. A Catalunya i províncies (Barcelona, Girona, Lleida, i Tarragona), al llarg del període 1877-1981*"; J. Termes, 1984). Globalment, aquestes migracions intra-estatals han estat dirigides a Barcelona: primer a la ciutat i, a partir de 1970, a la perifèria i conurbació barcelonina. En aquest sentit, L'Hospitalet s'ha convertit en un receptor important de les migracions intra-estatals. Podem veure-ho a les taules de l'annex 1 (Strubell, 1981): "*Taxa d'immigració exterior en relació a la població total, i a la població adulta. Catalunya, 1975*" i "*Relació entre catalans/es adults, immigrants/es adults, i fills/es d'immigrants. Catalunya, 1975*". Veiem com L'Hospitalet presenta una taxa d'immigració exterior que representa el 52,7% de la població total, i el 72,7% de la població adulta, i amb un càlcul aproximat de 205.000 immigrants i fills/es d'immigrants menors de 24 anys.

Les noves migracions a Catalunya.

Un nou cicle comença a finals del segle XX, amb l'aparició d'unes noves migracions estrangeres. Podem

descriure les etapes migratòries més recents, tot seguint la tipologia de Sarai Samper i Moreno (2009), que planteja 3 etapes: anterior a 1997, 1997-2001, i 2001-2007. A continuació en farem un breu resum:

Les migracions anteriors al 1997 representen un 30% dels immigrants estrangers arribats a Catalunya fins al 2007. Hi trobem tres grans procedències. En primer lloc, fills/es d'espanyols emigrats que retornen, procedents de França, Alemanya, Regne Unit, Holanda, etc. Tenen sovint el castellà -i excepcionalment el català- com a llengua materna, i ascendents nascuts a Espanya. Han assolit un alt nivell d'estudis, es concentren en ocupacions tècniques i professionals en el sector terciari, i tenen la nacionalitat espanyola (60%). En segon lloc, una immigració procedent del Magreb, força masculinitzada i jove. Tenen un baix nivell d'estudis, i s'insereixen en treball no qualificats o manuals (només un 12% en feines de "coll blanc"), un 30% en el sector de la construcció. I, en tercer lloc, un contingent procedent de sud Amèrica: Argentina i, en menor mesura, Colòmbia i Perú. Sovint amb fills menors d'edat (un 36% d'aquest contingent), amb alt nivell d'estudis, i on un 47% desenvolupa feines de "coll blanc".

La immigració del període 1997-2001 representa un altre del 30% dels immigrants residents a Catalunya. Hi destaquem 4 grans procedències. En primer lloc, continua el flux provinent del Marroc. Però tot i que el flux migratori marroquí es manté actiu, però el motiu de la migració ja no és només la inserció laboral, sinó que també apareix el reagrupament familiar. Continua essent una migració jove, masculina, i amb un nivell d'estudis baix, que tendeix cada vegada més a concentrar-se laboralment en el sector de la construcció: ja sigui a causa del sobre-desenvolupament del sector, ja sigui pel funcionament de les xarxes migratòries i el paper d'atracció d'aquest nínxol de treball. En segon lloc, el flux sud-americà, que augmenta fins a representar el 40% del conjunt migratori. És una migració protagonitzada sobretot per equatorians, colombians, i argentins. Laboralment, presenten un ventall ocupacional molt més divers que els marroquins, també gràcies a l'aparició destacada de les feines domèstiques com a sector laboral. En tercer lloc, el flux procedent d'Europa comunitària, que es manté en termes numèrics, però en canvia l'origen d'aquest: ja no es tracta del retorn d'antics emigrants, sinó l'arribada de nous. I, en quart lloc, apareix incipientment el flux migratori del sud est asiàtic.

Finalment, la immigració d'el període 2001-2007 representa el període de màxima expansió de fluxos, i que significa el 40% dels residents estrangers a Catalunya el 2007. Predominen encara més les migracions de sud Amèrica (on a l'arribada dels equatorians se l'hi sumen la dels bolivians). La incorporació de Romania, sobretot, i Bulgària, fa augmentar el flux europeu. El flux marroquí manté la seva importància absoluta, tot i que en termes relatius experimenti un menor pes (i on les raons

familiars han superat les laborals com a motiu principal per emigrar).

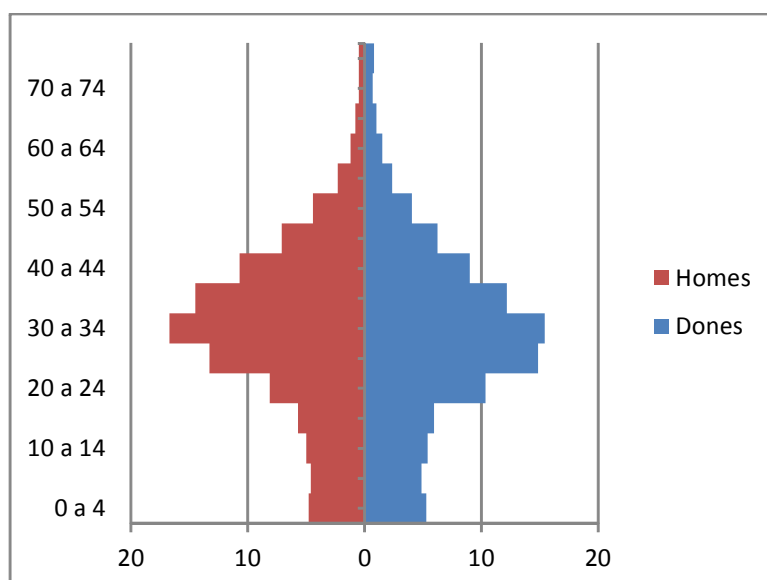
Les autores destaquen tres conclusions transversals. En primer lloc, la importància dels perfils educatius en relació a la inserció laboral; i alhora, que aquests perfils són força diferents segons col·lectiu. En segon lloc, la importància de la situació legal, tant en l'accés com en la mobilitat al mercat laboral. I en tercer lloc, les característiques del procés migratori es troben tant en l' "origen" (perfils de procedències, edats, motius per emigrar, i nivell de qualificació), com també en el context de la societat receptora. Les autores resumeixen la societat prèvia a 1997 com marcada per l'alt atur de la dècada dels 80, i el procés d'integració i adequació a la UE. A partir de 1997 apareix un cicle expansiu de l'economia espanyola, amb el turisme i la construcció com a motors econòmics, i que augmenten la demanda de mà d'obra -sovint no qualificada-; això generà una forta atracció de treballadors estrangers (i, posteriorment, dels seus familiars).

Podem veure també aquestes 3 etapes a partir de la taula de l'annex 1 "*Evolució dels estrangers amb certificat de registre o targeta de residència en vigor segons nacionalitat, 1998-2008*" (elaboració pròpia a partir de l'OPI). En aquesta observem el creixement dels estrangers, i com aquest és diferent segons continent (Àfrica, Europa, Amèrica, Àsia, i Oceania). Més endavant comentarem les conseqüències d'aquests processos migratoris en la composició del barri de La Florida i en l'institut Eduard Fontseré, i com aquesta substitució i història migratòria té efectes en les relacions inter-ètniques. Podem veure-ho, també, al gràfic "*Origen de la població estrangera de l'Hospitalet, anys 1997-2008: Magreb; Amèrica central i del Sud; i altres*".

Tot i que alguns autors equiparin immigració i joventut⁹⁶, és més exacte assenyalar la sobre-representació de la població estrangera en les franges de població activa. En ordre d'importància, aquesta població es troba compresa en les franges dels 30 als 34 anys, dels 40 al 44, o dels 20 al 24 (més que no pas els joves de fins a 20 anys; i molt més que els majors de 50 anys). Ho podem veure a la taula següent:

96- Delgado (2005: 4) "parlar *d'immigrants joves* implica incórrer gairebé en un pleonasme".

Gràfic: Estrangers amb certificats de registre o targeta de residència en vigor, segons sexe.
Catalunya, 2008.



Font: OPI.

La mitjana d'edat del conjunt d'estrangers és de 33,1 anys (dades de l'OPI). Àfrica és el continent que aporta la població més jove: 27'9; la segueix Amèrica Central i del Sud, amb 32'6; i la Europa no comunitària (33'6). Europa comunitària té una mitjana de 36'7. Al pol oposat, Amèrica del Nord és la que aporta el contingent més vell (45 anys), a prop d'Oceania (40'1 anys). Coincideix que els dos continent més vells són els que aporten menys població. De totes formes, si ens atenem específicament a sud i centre Amèrica també observem diferències importants per països; podem veure-ho a la taula de l'annex 1 “*Anys d'edat mitjana segons països sud – americans, Espanya, 2008*” (elaboració pròpia a partir de dades de l'OPI): Equador, República Dominicana, Bolívia i Colòmbia tenen una mitjana inferior als 32 anys; en canvi, Argentina, Xile, Cuba, i Uruguai, una mitjana superior als 35.

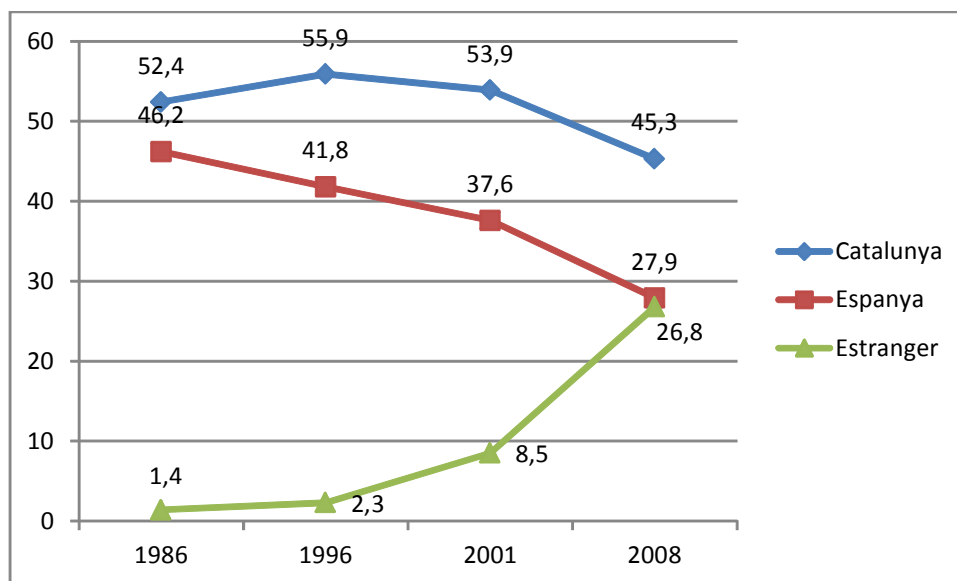
Aquesta joventut dels nouvinguts ha fet que aquests estiguin més representats en els grups d'edats més joves. A la taula de l'annex 1, “*Població estrangera de 15 a 29 anys, per sexe. Catalunya, 1998-2007*” (elaboració pròpia a partir del Padró d'Habitants) observem com els estrangers han passat de representar un 3,1% del grup d'edat de 15 a 29 anys al 1998, a un 22,7% al 2007 (i lleugerament superior en el cas dels homes que en el de les dones). Es tracta d'un pes relatiu superior al dels estrangers en relació a la població total. Òbviament, això té conseqüències importants en la seva presència als diferents nivells del sistema educatiu, com veurem més endavant.

8.2. Demografia, migracions, i població estrangera a L'Hospitalet de Llobregat i a La Florida

Anteriorment hem fer referència a com els immigrants es dirigien fonamentalment a Barcelona: primer

a la ciutat i, posteriorment, a la conurbació i suburbis. Podem veure-ho a partir de les taules de l'annex 1 basades en Strubell (1981) i J. Termes (1984), ja citades anteriorment. La població de L'Hospitalet també ha presentat un augment important de població al llarg del segle XX, passant de 4.891 habitants a 242.480 l'any 2000 (veure la taula de l'annex 1 *“Evolució demogràfica de L'Hospitalet al llarg del segle XX”*; Ajuntament de L'Hospitalet, 2007). Podem veure, també, a la taula de l'annex 1 *“Lloc de naixement: Catalunya, mateixa comarca, altra comarca, resta de l'Estat, i estrangers. Ciutadans de L'Hospitalet de Llobregat, barcelonès, Catalunya; any 2009”* el següent: els ciutadans de L'Hospitalet del Llobregat provenen en un grau major de l'estranger, i d'Espanya; en canvi, els barcelonins i catalans han nascut, en un número major, a la pròpia comarca o a Catalunya. En el mateix sentit, es pot destacar com el pes de la població d'origen immigrant espanyol -sobretot d'origen andalús- perd pes relatiu en favor de la població d'origen estranger. Aquesta substitució demogràfica s'ha produït a cavall dels segles XX i XXI. Podem observar la taula de l'annex 1 *“Origen de la població de L'Hospitalet, anys 1986-2008: Catalunya; Andalusia; resta d'Espanya; i estranger. En percentatge”* (font: Ajuntament de L'Hospitalet). Veiem com al 1986 la població d'origen espanyol representava el 47% del conjunt de la població de L'Hospitalet (i, específicament, la d'origens andalusos representaven el 21%) i, al 2008, la d'origens espanyols només un 28% (i la d'andalusos un 16%). la població d'origens catalans es mou entre el 51% -al 1986- i el 45% -el 2008- (una reducció notable). La pèrdua de pes relatius d'aquells cal buscar-la en l'augment de la població d'origens estrangers, que experimenten un creixement exponencial, i que arriben a representar el 27% al 2008.

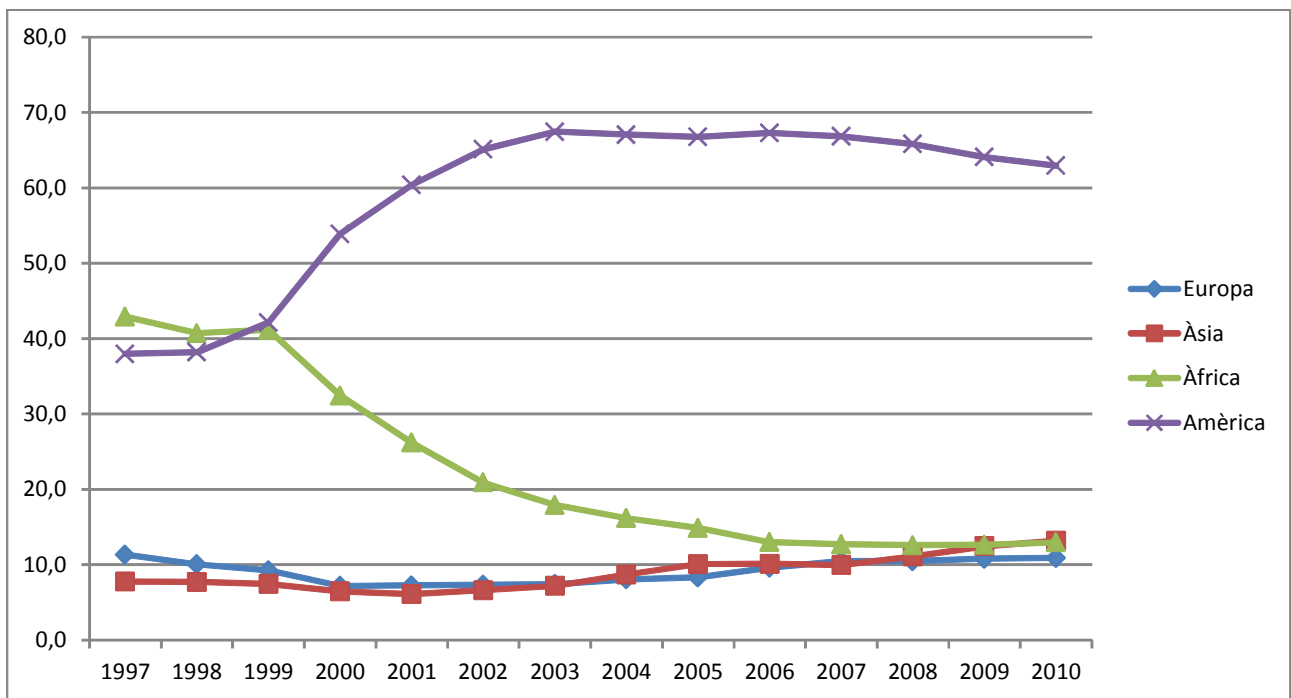
Gràfic: Lloc de naixement de la població de l'Hospitalet, anys 1986-2008: Catalunya; Espanya; i estranger. En percentatge.



Font: Ajuntament de l'Hospitalet. Dades disponibles a la pàgina web.

A L'Hospitalet, els canvis en els fluxos descrits per la tipologia de Sarai Samper i Moreno (2009) són encara més acusats. Els estrangers amb nacionalitat africana, sobretot marroquina, han estat el grup amb major pes relatiu sobre el total dels estrangers; però posteriorment han perdut pes relatiu en favor de les nacionalitats americanes. Així, els africans han passat de representar el 42,9% dels estrangers de L'Hospitalet, a només el 12,8% el 2008. En canvi, els americans han passat de representar el 38% al 67,3% al mateix període.

Gràfic: Lloc de naixement de la població estrangera a l'Hospitalet, segons continents, i percentatge sobre el conjunt d'estrangers. 1997-2010.



Font: elaboració pròpia a partir del Padró d'Habitants (1998-2007).

Aquesta substitució demogràfica al llarg del període 1997-2010, es dona a pesar de l'augment de la població africana (que passa de 1.515 persones a 8.545, és a dir: 7.030 persones). Però es tracta d'un creixement molt menor a l'experimentat pel conjunt dels americans, que passen d'1.341 persones a 41.493 (40.152 persones); el pes relatiu dels quals passa del 38% al 62,9% (i, en canvi, el pes relatiu de la població origen africà passa de ser el 42,9% a només el 13%). Podem veure-ho a la taula següent:

Taula: Lloc de naixement de la població estrangera a l'Hospitalet, segons continents, i percentatge sobre el conjunt d'estrangers. 1997-2010.

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Europa	Total	400	473	557	798	1 282	1 974	2 626	3 560	4 432	5 411	6 585	6 981	7 253	7 193
	% estrangers	11,3	10,1	9,2	7,2	7,3	7,4	7,4	8,0	8,3	9,6	10,5	10,5	10,8	10,9
Àsia	Total	274	363	449	718	1 080	1 778	2 548	3 850	5 375	5 703	6 260	7 399	8 384	8 687
	% estrangers	7,8	7,7	7,5	6,5	6,1	6,6	7,2	8,7	10,1	10,1	10,0	11,1	12,5	13,2
Àfrica	Total	1 515	1 915	2 480	3 598	4 631	5 609	6 350	7 162	7 935	7 326	7 991	8 387	8 513	8 545
	% estrangers	42,9	40,7	41,2	32,4	26,2	20,9	17,9	16,2	14,9	13,0	12,7	12,6	12,7	13,0
Amèrica	Total	1 341	1 796	2 539	5 979	10 671	17 469	23 875	29 663	35 628	37 922	41 986	43 856	43 112	41 493
	% estrangers	38,0	38,2	42,1	53,9	60,4	65,1	67,4	67,0	66,7	67,3	66,8	65,8	64,1	62,9
Total estrangers		3 531	4 702	6 026	11 095	17 670	26 837	35 406	44 244	53 380	56 368	62 832	66 636	67 273	65 930
Total població		250 346	247 811	244 685	246 070	246 391	250 595	253 902	258 917	261 310	260 041	264 404	266 973	266 999	265 891

Font: elaboració pròpia a partir del Padró d'Habitants (1998-2010).

A nivell d'Amèrica, Amèrica del sud és el contingent més nombrós; posteriorment, ho és l'Amèrica central; i el de menor importància és el del nord -que inclou Mèxic-.

Pel que fa als sud-americans destaquen els equatorians i els bolivians. Els equatorians han passat de tant sols 50 persones el 1997 (i representar l' 1,4% del conjunt d'estrangers) , a 14.061 (el 21,1%). Un creixement similar a l'experimentat pel conjunt bolivià, que passa de sols 21 persones (0,6%) a 10.582 (el 15,9%). D'altres països, experimenten un augment, però no tant elevat com aquells dos primers. Així, p.ex.,les persones nascudes a Colòmbia passen de 52 (l' 1,5%) a 3.246 (el 4,9%); o les de República Dominicana, passen de 173 (4,9%) a 3.670 (54%). Les de Perú passen de 563 el 1997 a 5.621 el 2007 (és a dir, multiplicar-se per més de deu vegades, en només una dècada). Cal tenir en compte que el conjunt

dels estrangers passa de 3.351 el 1997 a 66.636 el 2007. Podem veure-ho detalladament a les taules “*Lloc de naixement de la població sud-americana de l’Hospitalet, segons països, anys 1997-2008, total*” i “*Lloc de naixement de la població sud-americana de l’Hospitalet, segons països, anys 1997-2008, en percentatge*” de l’annex 1 (font: Ajuntament de L’Hospitalet).

Així, per tant, podem concloure que existeix un creixement molt alt de la població estrangera a L’Hospitalet, que es passa de 3.531 a 56.368 en el període 1997-2006 (augmentant 52.837 persones); i que fa augmentar el pes relatiu sobre el conjunt de la ciutat, passant de representar el 1’4% al 21’7%. Aquest creixement es dóna de forma accentuada en el continent americà, que passa de representar el 38% al 67’3% en aquell període, desbancant als africans (d’entre els quals destaca el grup procedent del Magreb) com a continent més nombrós. I que dins d’Amèrica, les nacionalitats que creixen més i esdevenen més importants són, sobretot, equatorians i bolivians, seguits, a distància, de peruans i dominicans.

Evolució demogràfica de La Florida

Ara bé, el barri de La Florida, en el què està l’institut Eduard Fontseré, ha crescut en menor ritme que la ciutat de L’Hospitalet. El barri ha passat de 27.630 habitants al 1960 a 29.103 al 2007. Aquest creixement relativament menor ha implicat una pèrdua de pes del barri en relació a L’Hospitalet, fins i tot en els moments de major creixement -a finals de la dècada de 1970-⁹⁷, i ha passat de representar el 22,4% del total de la població a només un 11%. Podem veure l’evolució del barri de la Florida i el seu pes relatiu sobre el conjunt de L’Hospitalet, a la taula de l’annex 1 “*Evolució de la població de l’Hospitalet i de la Florida, i percentatge del barri de la Florida sobre el conjunt de l’Hospitalet, anys 1960-2007*” (Naya, 2008).

Podem veure la distribució dels barris de L’Hospitalet a les taules de l’annex 1 “*Distribució de la població de L’Hospitalet, segons barris. Any 2008*” i “*Distribució de la població de L’Hospitalet, segons barris. Anys 1986-2008*” (ambdues elaboració pròpia a partir de dades de l’Ajuntament de L’Hospitalet). Ara bé, la població estrangera es distribueix de forma heterogènia pels barris de L’Hospitalet; podem veure-ho a la taula següent

97-L’origen d’aquest creixement cal buscar-lo tant en algunes migracions procedents del sud d’Espanya, com el reallotjament dels barraquistes expulsats de la Barceloneta. Ara bé, des de 1985 s’inicia una davallada de la població, provocada tant pel retorn dels antics immigrants com per les emigracions dels i les joves, buscant noves situacions econòmiques (Naya, 2008).

Taula: Població dels barris de L'Hospitalet de Llobregat (La Florida en negreta), any 2007.

Barri	Conjunt habitants		Habitants estrangers				Densitat h/km2
	Total conjunt	% sobre el total	Total estrangers	% sobre el barri	% sobre el total	% sobre estrangers	
Centre	25 061	9,5	3 006	12,0	1,1	5,0	32 975
Sant Feliu	6 557	2,5	899	13,7	0,3	1,5	12 855
Sant Josep	20 290	7,7	2 703	13,3	1,0	4,5	35 401
Collblanc	24 495	9,3	9 324	38,1	3,5	15,6	47 731
La Torrassa	26 568	10,0	7 294	27,5	2,8	12,2	60 850
Santa Eulàlia	41 090	15,5	6 665	16,2	2,5	11,1	29 993
La Florida	29 103	11,0	9 222	31,7	3,5	15,4	77 009
Les Planes	16 595	6,3	5 587	33,7	2,1	9,3	39 298
Can Serra	10 679	4,0	1 309	12,3	0,5	2,2	37 181
Pubilla Cases	30 278	11,5	9 739	32,2	3,7	16,3	48 571
El Gornal	7 593	2,9	467	6,2	0,2	0,8	13 303
Bellvitge	26 095	9,9	3 591	13,8	1,4	6,0	35 798
Total	264 404	100	59 806	22,6	22,6	100	21 174

Font: elaboració pròpia a partir de Naya (2008).

Els estrangers representen més del 30% en els barris de Collblanc (38%), Les Planes (33,7%), Pubilla Cases (32%), La Florida (31,7%), i La Torrassa gairebé (37,5%). es tracta, com veiem, dels barris generalment més populars i densament poblats de L'Hospitalet. En canvi, a la resta de barris, el percentatge no arriba a la meitat dels anteriors, i és sempre menor el 17%. Veiem que La Florida, el barri més densament poblat de L'Hospitalet (77 milers d'habitants per kilòmetre quadrat), té un percentatge d'estrangers (33,7%) superior al de la mitjana de la ciutat (22,6%). I això implica que, tot i representar només l'11% de la població total de la ciutat, representi el 15% dels estrangers.

Segons el padró municipal de l'any 2008, tant al conjunt de la ciutat com al barri de la Florida, les cinc nacionalitats més nombroses són equatorians, bolivians, marroquins, peruans i dominicans. Els percentatges d'estrangers, com veiem, son superiors en tots els nivells els del barri de la Florida que els del conjunt de la ciutat. Podem veure-ho a la taula de l'annex 1 “*Les 5 nacionalitats més habituals a la L'Hospitalet i al barri de La Florida*”. Com veurem més endavant, això s'expressarà en les matriculacions segons nacionalitat dins de l'institut.

8.3. La inserció laboral de la població estrangera

En aquest apartat volem fer referència a la inserció laboral dels estrangers (i, sobretot, dels sud i centre americans) a Catalunya. Més endavant, al capítol 9, farem referència a les seves trajectòries escolars. La incorporació dels immigrants, en general, i dels llatinoamericans, en particular, es dona en “sectores económicos poco regulados, como el turismo, la agricultura intensiva, el servicio doméstico y la construcción, que generan una fuerte demanda de mano de obra inmigrante, barata y poco cualificada. Existe un mercado de trabajo dual en el que el peso del sector informal es sumamente importante” (Paola García, 2008: 173).⁹⁸ És interessant recalcar la reflexió de Portes (2009), segons qui l'arribada de nouvinguts pot servir tant per canviar com per consolidar l'estructura productiva de la societat d'origen; en aquest cas, els indicis apuntarien a la segona hipòtesis. A continuació detallem les característiques de la inserció laboral dels nouvinguts: taxes d'activitat; sectors i seccions laborals, segons sexe i nacionalitat.

Pel que fa a la taxa d'activitat, observem clares diferències tant pel que fa a la nacionalitat com al sexe. Al llarg del període 2005-2009, les taxes d'activitat dels homes espanyols han estat d'al voltant del 67-66%; la de les dones espanyoles del 44-48%. En canvi, la dels homes estrangers, ha estat d'un 84-85%; i la de les dones estrangeres, d'un 66-69% (podem veure-ho amb detall a la taula “*Taxes d'activitat per nacionalitat i sexe. Espanya, anys 2005-2009*”, elaborada a partir de dades de l'Encuesta Nacional de Inmigrantes, 2007). Veiem, per tant, dues tendències que se superposen. D'una banda, la major activitat masculina que la femenina; i, d'altra banda, la major activitat de la població estrangera que l'autòctona. Seria un error, però, concebre la inserció laboral dels estrangers com quelcom homogeni; de fet, les taxes d'activitat varien molt segons l'origen dels estrangers (Garzón Guillén, 2006). Així, p.ex., si ens atenem també al període 2005-2009, els estrangers provinents de la Unió Europea presenten una taxa d'activitat masculina del 57-74%, i una femenina del 51-67%. Els estrangers de la resta d'Europa presenten unes taxes d'activitat masculina del 90-77%, i femenina del 73-66%. I, pel que fa al contingent d'Amèrica llatina (en termes de l'Encuesta Nacional de Inmigrantes), és d'un 88-87% la masculina, i del 77-80% la femenina. Podem observar-ho, amb detall, a la taula de l'annex 1: “*Taxa d'activitat per nacionalitat i sexe desagregada. Espanya, 2005-2009*”. En aquest sentit, tot i que és cert que el gènere continua tenint, en termes generals, una forta relació amb la taxa d'activitat (fruit, fonamentalment, de la dedicació a les tasques de la llar i reproductives), el biaix és menor en el cas de les centres i sud-americanes.

Veiem, per tant, com la incorporació laboral dels nouvinguts provinents d'Amèrica llatina és superior a

98 - De totes formes, cal tenir en compte que aquestes dades tenen un cert marge d'error. En aquest sentit, Garrell (2010) calcula que el pes de l'economia submergida arriba al 20%: el càlcul es fa a partir de la diferència entre els 498.920 treballadors ocupats, i els 347.823 afiliats a la Seguretat social al 2009.

la del conjunt dels estrangers; i, encara més a la dels autòctons. Això és en part per l'alta incorporació de les dones a l'estructura productiva; aquestes dades confirmen el paper essencial de la incorporació laboral femenina i de la pròpia feminització del flux.

Els elements que expliquen la feminització dels fluxos han estat comentat anteriorment (apartat 4.2.3); veure Sassen (2003), Pedone (2003, 2004, i 2006), o Tornos i Aparicio (1997), o Parella (2010). Parella (2004) calcula l'índex de feminització dels diferents contingents nacionals, a partir de la divisió del número de dones pel número d'homes, i multiplicar-lo per 100, i on 100 significaria paritat. Els països llatinoamericans de la mostra presenten uns fluxos feminitzats: Equador 104, Perú 124, i Colòmbia 128; en canvi, d'altres presenten uns fluxos masculinitzats: Marroc 61, Xina 86, o Romania 59.

Pel que fa a l'estructura ocupacional segons sexe i nacionalitat (autòctons-estrangers), observem tendències molt diferenciades. Pel que fa als homes, es concentren en la construcció (el 16% dels autòctons; el 36% dels estrangers, i el 40% dels llatinoamericans) i la indústria (el 21% dels autòctons; el 16% dels estrangers; i el 14% dels llatinoamericans); els serveis ocupen el 57% dels homes autòctons, i només el 40% dels homes estrangers i llatinoamericans. Pel que fa a les dones, el sector serveis és majoritari absolutament, tant en dones autòctones (85%), com en estrangeres (90%), o llatinoamericanes (92%). Els gràfics en detall es troben a l'annex 1: “*Homes ocupats, segons nacionalitat i sector econòmic. Espanya, 2008*”, i “*Dones ocupades, segons nacionalitat i sector econòmic. Espanya, 2008*” (elaboració pròpia a partir de la Encuesta Nacional de Inmigrantes, 2007).

Podem aprofundir l'anàlisi d'ocupació segons la nacionalitat, dividint els estrangers segons grans regions. El conjunt dels treballadors estrangers donats d'alta al règim de la Seguretat social es concentren, de forma important, al sector serveis. De totes formes, aquesta pauta varia segons continents. Els treballadors que es concentren més al sector serveis són els nord-americans (90%), els d'Àsia i Oceania (84%), seguits dels iberoamericans (79%), europeus (de la UE 73%, i de la resta 69%) i, en últim lloc, africans (69%). Això es compensa, lògicament, amb la major presència dels últims col·lectius a la construcció i, també, a la indústria. Podem veure-ho amb detalls a les taules “*Treballadors estrangers d'alta al règim de la Seguretat Social segons nacionalitat i sector d'activitat econòmica, en números absoluts. Espanya, 2009*”, i “*Treballadors estrangers d'alta al règim de la Seguretat Social segons nacionalitat i sector d'activitat econòmica, en percentatge. Espanya, 2009*” (font: OPI).

De totes formes, a les diferències segons origen també cal afegir-li les diferències segons sexe. Les dones es concentren molt més en el sector serveis, mentre que els homes tenen una major presència a la indústria i a la construcció. Pel que fa als homes, trobem alta presència en la indústria i la construcció

sobretot en els treballadors africans (19% ocupats a la indústria, i 27% a la construcció), els de la UE (14% i 24%, respectivament), la resta d'Europa (19%, i 32%), i iberoamericans (11% i 23%). La presència a la indústria i la construcció és menor en els treballadors nord-americans, asiàtics, i procedents d'Oceania (i on la seva presència al sector serveis ronda el 80%). Podem veure-ho a les taules de l'annex 1 “*Homes treballadors estrangers d'alta al règim de la Seguretat Social segons nacionalitat i sector d'activitat econòmica, en números absoluts. Espanya, 2009*” i “*Homes treballadors estrangers d'alta al règim de la Seguretat Social segons sexe, nacionalitat, sector, i secció d'activitat econòmica, en percentatge. Espanya, 2009.*” (font: OPI). Pel que fa a les dones, la concentració és molt més elevada al sector serveis, al voltant del 90% a tots els col·lectius. Podem veure-ho a les taules de l'annex 1 “*Dones treballadors estrangeres d'alta al règim de la Seguretat Social segons nacionalitat i sector d'activitat econòmica, en números absoluts. Espanya, 2009*” i “*Dones treballadores estrangeres d'alta al règim de la Seguretat Social segons nacionalitat i sector, d'activitat econòmica, en percentatge. Espanya, 2009*” (font: OPI).

Podem també aprofundir en l'anàlisi, i analitzar no només el sector sinó també la secció d'activitat econòmica segons nacionalitat i sexe.

En general, els homes estrangers es concentren a la construcció (23% del total d'homes estrangers donats d'alta a la Seguretat Social), comerç i reparació de vehicles de motor (16%), hoteleria (15%), i la indústria manufacturera (13%). Els homes procedents d'Europa (tant de la UE com de la resta) i i d'Àfrica són els que tenen una major presència al sector industrial i a la construcció, i una menor concentració als serveis. Així, els homes de la UE es concentren a la construcció (14%) i a la indústria manufacturera (11%); i, pel que fa a serveis, a hoteleria (18%), comerç i reparació de vehicles de motor (16%). Per la seva banda, els homes procedents de la resta d'Europa es concentren també a la indústria manufacturera (13%) i a la construcció (17%); i, dintre els serveis, també a l'hoteleria (18%) i comerç i reparació de vehicles de motor. Seguint una pauta similar, els homes procedents d'Àfrica es concentren a la indústria manufacturera (15%), la construcció (16%); i, d'entre les seccions de serveis, a comerç i reparació de vehicles de motor (16%), hoteleria (16%), i activitats administratives i serveis auxiliars (12%). En canvi, els homes procedents d'Iberoamèrica, per la seva banda, estan molt menys presents a la indústria i a la construcció (a penes un 20% entre ambdues). Estan concentrats, lògicament, al sector serveis: hoteleria (21%), comerç i reparació de vehicles de motor (17%), activitats administratives i serveis auxiliars (15%). És el continent que es concentra més a les activitats sanitàries i de serveis socials (8%). Els homes procedents d'Àsia també estan molt concentrats en dues seccions del sector serveis: hoteleria (41%), i comerç i reparació de vehicles de motor (28%). Els homes nord-americans, per la seva banda, presenten una pauta totalment diferent de les esmentades anteriorment, i es concentren sobretot a l'educació (33%), seguits de les activitats professionals i científiques (12%). Podem veure-ho

a les taules de l'annex 1 “*Homes treballadors estrangers d'alta al règim de la Seguretat Social segons nacionalitat, sector, i secció d'activitat econòmica, en percentatge. Espanya, 2009*” i “*Homes treballadors estrangers d'alta al règim de la Seguretat Social segons nacionalitat, sector, i secció d'activitat econòmica, en números absoluts. Espanya, 2009*” (font: OPI).

Pel que fa a les dones, com hem vist, les dones es concentren molt més al sector serveis, però existeixen també diferències importants segons nacionalitats. En general, les dones estrangeres es concentren en les seccions de hoteleria (27% de les dones estrangeres donades d'alta a la Seguretat Social), comerç i reparació de vehicles de motor (20%), i activitats administratives i serveis auxiliars (15%). Les dones procedents d'Europa -de la UE i de la resta- segueixen pautes molt similars, concentrades a hoteleria (27% ambdues), comerç i reparació de vehicles de motor (19% també ambdues), i activitats administratives i serveis auxiliars (11% UE, 14% resta de la UE). També en una línia similar, les dones procedents d'Àfrica es concentren a hoteleria (30%), comerç i reparació de vehicles de motor (19%), i activitats administratives i serveis auxiliars (17%). Pel que fa a les dones procedents d'Iberoamèrica, hi observem també una alta concentració a hoteleria (27%), comerç i reparació de vehicles de motor (19%), i activitats administratives i auxiliars (19%), però també en la secció d'activitats sanitàries i de serveis socials (14%, i, igual que els homes iberoamericans, són el col·lectiu amb més presència en aquest sector). Les dones procedents d'Àsia estan, de la mateixa manera que els homes procedents d'Àsia, molt concentrades en dues seccions: hoteleria (38%) i comerç i reparació de vehicles de motor (36%). I, igualment com passava amb els homes procedents de nord-Amèrica, les dones d'aquell subcontinent presenten també una pauta diferenciada deguda sobretot a la importància de l'educació (29%), seguida a molta distància de l'hoteleria (tot just un 10%). Podem veure-ho amb detall a les taules de l'annex 1 “*Dones treballadores estrangeres d'alta al règim de la Seguretat Social segons nacionalitat, sector, i secció d'activitat econòmica, en números absoluts. Espanya, 2009*” i “*Dones treballadores estrangeres d'alta al règim de la Seguretat Social segons nacionalitat, sector, i secció d'activitat econòmica, en números absoluts. Espanya, 2009*” (font: OPI).

Per tant, a mode de conclusió, podem constatar com l'ocupació (tant sector com seccions) està fortament influenciada tant pel gènere (sex) com per l'“ètnia” (origen nacional). Així, hem observat diferències importants entre les ocupacions masculines i femenines, on les masculines estaven concentrades en el sector serveis (comerç i reparació de vehicles de motor, i hoteleria), però també en el sector industrial (sobretot la indústria manufacturera) i la construcció. En canvi, les dones estaven molt més concentrades en tres seccions del sector serveis: hoteleria, comerç i reparació de vehicles de motor, i activitats administratives i serveis auxiliars. Alhora, hem observat també importants diferències segons la procedència nacional. Així, breument, hem vist que els homes i dones procedents d'Àsia es

concentraven molt més en dues seccions (hoteleria i comerç i reparació de vehicles de motor); els homes i dones procedents d'Iberoamèrica destacaven en la seva presència a les activitats sanitàries i de serveis socials; i els homes i dones procedents de nord-Amèrica en educació.

Pel que fa a la forma d'accedir a una ocupació, les vies destacades per a accedir-hi són les xarxes informals -amistats i familiars- (Sarai Samper, i Moreno, 2009). Ara bé, aquestes xarxes són molt més importants en la mesura que menors siguin els estudis; a més estudis, doncs, augmenta la importància dels mitjans més formals: auto-candidatures, anuncis, etc. Aquestes dades marquen la importància del capital i xarxes socials, també en la inserció laboral (Portes, 2009).

Hi ha un parell d'aspectes a tenir en compte: la inserció laboral dels immigrants i, particularment, dels nousvinguts llatinoamericans, ha canviat o ha consolidat el sistema productiu de la societat de destí? I, alhora, s'ha produït de forma complementària o substitutòria en relació a la població autòctona (Solé i Parella, 2001)?

El creixement de treballadors/es estrangers no ha anat en detriment d'un augment de la població treballadora de nacionalitat espanyola, tot al contrari. A la taula de l'annex 1 "*Evolució del nombre de treballadores i treballadors afiliats a la Seguretat Social. Catalunya, 2000-2008*" podem veure com al llarg d'aquest període, l'augment de treballadors/es afiliats/des a la Seguretat Social a Catalunya augmentà: en números globals, i tant aquells/es de nacionalitat espanyola com aquells/es de nacionalitat estrangera. El total de treballadors/es passà de 2.769.100 a 3.377.442 (un augment de 608.342 persones). Per la seva banda, els treballadors/es de nacionalitat espanyola van passar de 2.679.094 (el 96.7% del total dels afiliats/des) a 2.914.644 (el 86.3% del total): és a dir, un augment de 235.550 persones, el 38,7% del creixement total. I, d'altra banda, els treballadors/es de nacionalitat estrangera, per la seva banda, van passar de 90.006 (el 3,3% del total) a 462.798 (el 13,7%); per tant, un augment de 372.792 persones, el 61,3% del creixement total

En conclusió, doncs, podem afirmar que en general el conjunt de la població treballadora va augmentar molt a Catalunya; que aquest creixement va ser tant degut a l'augment dels i les treballadores de nacionalitat espanyola com estrangera; però que l'augment en la població treballadora estrangera fou molt superior; de tal manera que, al final del període, el pes dels i les treballadores estrangeres sobre el total dels afiliats a la Seguretat Social era molt més important (del 3% al 13%)

L'estudi de Gil Alonso i de Valls (2007) mostra com els nousvinguts es van inserir en els sectors menys qualificats i remunerats de l'economia espanyola. Així, tot eixamplant-ne la base, van permetre també processos de relativa mobilitat social ascendent dels autòctons. Per Gil i Valls (2007) aquest procés de relativa mobilitat social ascendent es van concretar en activitats socio-professionals altes (sectors financers, immobiliari, o funció pública), i també en sectors corporativistes (metges, dentistes, advocats,

etc.). Per tant, en termes generals, la població estrangera ha servit tant per complementar l'estructura productiva, eixamplar la mà d'obra general, i augmentar les taxes d'activitat. Tant sols en alguns sectors, i en les ocupacions menys qualificades, es podria parlar pròpiament de substitució: : al servei domèstic, a la cura d'infants i ancians, però també als sectors menys qualificats de l'agricultura, de la indústria, transports, comerç, i hoteleria. Per Sarai Samper i Moreno (2009) aquest procés cal inscriure'l en un context laboral (de 1997 a 2007) marcat per la escassetat de mà d'obra autòctona en sectors d'activitat de gran creixement com la construcció, l'hoteleria i el treball domèstic.

En aquest sentit, seguint a Portes (2009), les migracions poden provocar tant canvis superficials (en l'organització econòmica, normes o rols) com profundes (cultura, valors, estructura social, o distribució de poder). L'arribada de nouvinguts a Espanya al final del segle XX va servir per a satisfer la necessitat de mà d'obra de certs sectors econòmics i consolidar la seva importància: el turisme, l'hoteleria, o la construcció. Seguint, doncs, a Portes (2009), podem parlar de moviment migratori que consolida (i no pas que modifica) l'estructura receptora. Com a molt, i com hem vist (Gil, i Valls, 2007), podem parlar d' "etnificació" de la classe obrera i com això ha permès una relativa mobilitat social ascendent de la població autòctona; ara bé, aquest moviment no ha modificat substancialment l'estructura ocupacional, ni tampoc la preponderància de certs sectors econòmics. Per tant, sembla un dels casos en que la migració pot transformar l'aspecte i la composició ètnica de les classes obreres sense alterar l'ordre social de base econòmica de la societat de destí.

De totes formes, aquesta situació ha canviat radicalment amb la crisi econòmica a partir del 2008 (Garrell, 2010): Per primer cop a la història recent, el nombre d'afiliats estrangers a la Seguretat Social es redueix (i ho fa de forma superior a la reducció dels afiliats autòctons). Això és degut a que la crisi ha afectat més als estrangers que no pas als autòctons. Al 2008, els estrangers, que representen només el 17% dels ocupats van aportar el 64% de pèrdues de llocs de treball; d'aquesta manera, l'atur dels estrangers arriba al 30% -doblant el 14% dels autòctons- (amb un 81% d'atur en estrangers de 16 a 19 anys).

9. La matriculació de l'alumnat a Catalunya: nacionalitats i vies; sexe i especialitats

A continuació, presentarem una anàlisi de la matriculació de l'alumnat a Catalunya, al llarg de la dècada 2000-2010, als diversos nivells obligatoris (primària i ESO) i post-obligatoris (batxillerat, CFGM, i CFGS), segons el lloc de naixement (autòctons i estrangers, i les diferents nacionalitats d'aquells últims); així com les especialitats segons sexe. Com ja hem comentat a l'apartat metodològic, es tracta de dades estoc (i no pas de flux) i, alhora, que contemplen exclusivament la nacionalitat (i, per tant, no disposem dades sobre processos migratoris -edat d'arribada, segones generacions-, ni d'auto-adscripció ètnica, p.ex.). És per això que aquestes dades estoc hauran de ser contrastades amb l'anàlisi de dades de flux obtingudes a partir del treball de camp.

La matriculació de l'alumnat estranger en tots els nivells del sistema educatiu

L'alumnat estranger ha crescut en tots els nivells del sistema educatiu català. Aquest creixement general, però, presenta diferències importants: no s'ha donat ni a tots els nivells, ni tots els col·lectius han tingut el mateix creixement, i s'ha donat més en centres de titularitat pública que privada.

Pel que fa a nivells, destaca el creixement als ensenyaments primaris i a l'ESO, més que no pas als ensenyaments post-obligatoris. I, també, que en els ensenyaments post-obligatoris, el creixement ha estat superior en les vies professionals (CFGM) que no pas en les acadèmiques (batxillerat). I, pel que fa a col·lectius, l'augment més destacat ha estat el de l'alumnat centre i sud-americà, que ha desplaçat com a col·lectiu més nombrós als magrebins. Aquestes dinàmiques tenen relació lògica amb els canvis demogràfics que s'han produït a Catalunya, però no només: també es relacionen amb pautes específiques de matriculació que apunten a estratègies escolars pròpies. A continuació analitzem breument, per nivell i nacionalitat, l'evolució de la matriculació a Catalunya al llarg de la dècada 2000-2010.

Primària

La matrícula general al llarg dels 6 cursos de primària ha augmentat en 81.998 alumnes (un creixement del 24%), passant de 346.874 al curs 2000-01 a 428.872 al 2009-10. Aquest creixement ha estat degut, sobretot, a l'augment de l'alumnat estranger, que ha passat de 9.618 a 60.489: és a dir, un augment de 50.871 alumnes. Aquest creixement representa el 62% del creixement de l'alumnat total en aquella dècada. Amb aquest creixement, l'alumnat estranger ha passat de significar només el 3% del total de

l'alumnat de primària al 14%. L'alumnat autòcton, per la seva banda, també ha crescut, però en menor grau: 31.127 persones (passant de ser el 97% del total de l'alumnat de primària a ser el 86%), un creixement que representa el 38% del creixement total d'aquella dècada.

Com dèiem, però, el creixement de l'alumnat estranger no ha estat homogeni, i alguns col·lectius han augmentat més que d'altres. Per la seva banda, l'alumnat centre i sud-americà ha passat de 2.660 (i ser el 1% del total, i el 28% dels estrangers), a 24.086 (el 6% del total, i el 40% dels estrangers). És a dir, un creixement, del 21.426. Per altra banda, l'alumnat nascut al Magreb també ha augmentat, però en menor grau: 13.618 persones (passant de 4.251 a 17.419). Ha estat un augment menor, que els hi ha fet augmentar el pes sobre l'alumnat total (passant de l'1% al 4%), però perdre pes relatiu en el conjunt dels estrangers, passant de ser el grup majoritari, amb el 44%, a ser el segon grup, darrere dels centre i sud-americans: el 29%.

Taula: Matriculació de l'alumnat, segons nacionalitat, a Primària, Catalunya, cursos 2000-01 a 2009-10.

	2000-01			2009-10					
	Total	% sobre total	% sobre estrangers	Total	% sobre total	% sobre estrangers	Creixement	% sobre creixement total	% sobre creixement del grup
UE	905	0,3	9,4	8 140	1,9	13,5	7 235	8,8	14,2
Resta d'Europa	520	0,1	5,4	2 387	0,6	3,9	1 867	2,3	3,7
Magreb	4 251	1,2	44,2	17 419	4,1	28,8	13 168	16,1	25,9
Resta d'Àfrica	583	0,2	6,1	3 203	0,7	5,3	2 620	3,2	5,2
Amèrica del Nord	64	0	0,7	191	0	0,3	127	0,2	0,2
Amèrica Central i del Sud	2 660	0,8	27,7	24 086	5,6	39,8	21 426	26,1	42,1
Àsia i Oceania	635	0,2	6,6	5 063	1,2	8,4	4 428	5,4	8,7
Alumnat estranger	9 618	2,8	100	60 489	14,1	100	50 871	62	100
Alumnat autòcton	337 256	97,2	-	368 383	85,9	-	31 127	38	-
Alumnat Total	346 874	100	-	428 872	100	-	81 998	100	-

Font: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

ESO

Pel que fa a l'ESO, a diferència de primària, la matrícula s'ha mantingut relativament estable, amb un lleuger increment de 16.916 (el 6%), passant de 257.318 persones a una de 274.234. Aquesta estabilitat és degut a que la pèrdua de l'alumnat autòcton queda compensada a bastament per l'increment de l'alumnat estranger. L'alumnat autòcton passa de 249.141 alumnes a 225.680; és a dir, una pèrdua de -23.461 alumnes al llarg d'aquesta dècada. En canvi, el conjunt de l'alumnat estranger ha passat de 8.177

(el 3% del total) a 48.454 (el 17% del total), un augment de 40.277 alumnes: és a dir, un creixement del 493%.

Igual que a primària, els centre i sud-americans han esdevingut el col·lectiu més nombrós, desplaçant als magrebins d'aquesta situació. L'alumnat centre i sud-america ha passat de 2.458 a 22.835: un creixement de 20.377 alumnes. Aquest creixement implica que l'augment de l'alumnat centre i sud-america a ESO explica el 51% del creixement de l'alumnat estranger. D'aquesta manera, l'alumnat centre i sud-america a l'ESO augmenta tant el seu pes en el global de l'alumnat (passant a representar del 1% al 8%), com en el seu pes en el conjunt de l'alumnat estranger (passant de ser el 30% d'aquest col·lectiu al 47%). Així, desplaça també l'alumnat magrebí, que, com a primària, augmenta la seva presència, però de forma menor que els centre i sud-americans: passa de 3.739 alumnes al curs 2000-01 a 11.266 alumnes al 2009-10 (un creixement de 7.527 alumnes). Així, l'alumnat magrebí augmenta el seu pes en el conjunt de l'alumnat (del 2% al 4%), però redueix el seu pes sobre el conjunt de l'alumnat estranger (del 46% al 23%).

Taula: Matriculació de l'alumnat, segons nacionalitat, a ESO, Catalunya, cursos 2000-01 a 2009-10.

	2000-01			2009-10					
	Total	% sobre total	% sobre estrangers	Total	% sobre total	% sobre estrangers	Creixement	% sobre creixement total	% sobre creixement del grup
UE	669	0,3	8,2	5 443	2,0	11,2	4 774	28,4	11,9
Resta d'Europa	452	0,2	5,5	2 023	0,7	4,2	1 571	9,3	3,9
Magreb	3 739	1,5	45,7	11 266	4,1	23,3	7 527	44,8	18,7
Resta d'Àfrica	177	0,1	2,2	1 758	0,6	3,6	1 581	9,4	3,9
Amèrica del Nord	51	0,0	0,6	113	0,0	0,2	62	0,4	0,2
Amèrica Central i del Sud	2 458	1,0	30,1	22 835	8,3	47,1	20 377	121,2	50,6
Àsia i Oceania	631	0,2	7,7	5 016	1,8	10,4	4 812	28,6	11,9
Alumnat estranger	8 177	3,2	100,0	48 454	17,7	100,0	40 277	239,5	100,0
Alumnat autòcton	249 141	96,8	-	225 680	82,3	-	-23 461	-139,5	-
Alumnat Total	257 318	100,0	-	274 134	100,0	-	16 816	100	-

Font: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

A diferència d'altres nivells, disposem de les dades de graduació d'ESO segons nacionalitat. Aquesta dada ens permet observar les importants diferències d'èxit acadèmic segons nacionalitat.⁹⁹ Observem un major percentatge de graduació en els autòctons (86%) que en els estrangers (56%). Però, com hem repetit, és important no entendre el conjunt dels estrangers com un grup homogeni, sinó copsar les grans diferències que es donen en el seu si. Així, els grups d'estrangers amb percentatges més alts de graduació són els nord-americans i els europeus (tant de la UE com de la resta d'Europa), que es

⁹⁹-Aquestes dades, reiterem, són dades relatives a nacionalitat i estrangeria, no pas al procés migratori (i, per tant, fan referència sobretot a les generacions 1a i 1'5, però no pas a la 2a; ni tampoc ens informen sobre, p.ex., l'edat d'arribada o els anys d'estada al sistema educatiu català).

mouen al voltant del 64-67% de graduació (una diferència de -11% i -14% en relació a la mitjana). En canvi, els centre i sud-americans tenen un percentatge de graduació del 59% (-22% en relació a la mitjana). El conjunt de nacionalitat africanes es mou entre el 51% del Magreb i el 56% de la resta d'Àfrica (entre -25% i -30% de diferència). I, finalment, els pitjors resultats els obtenen l'alumnat de nacionalitat asiàtica o oceànica: 42% (-39% de diferència envers la mitjana). El fracàs acadèmic funciona com a filtre per a les opcions de continuïtat en els ensenyaments post-obligatoris, com veurem a continuació.

Taula: Percentatge d'alumnes graduats de quart d'ESO segons el lloc de naixement (curs anterior), Catalunya, mitjana cursos 2008-09 i 2009-10.

Nacionalitat	Percentatge de graduació d'ESO	Diferència amb la mitjana
Total	80,9	0
Espanyola	85,5	4,6
Total estrangers	56,4	-24,5
UE	69,6	-11,3
Resta d'Europa	64,1	-16,8
Magreb	50,7	-30,2
Resta d'Àfrica	55,7	-25,2
Amèrica del nord	67,1	-13,8
Centre i sud Amèrica	58,7	-22,2
Àsia i Oceania	41,5	-39,4

Font: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

PQPI

A pesar de l'absència de dades dels PQPI, a partir de la poca informació disponible podem dir que la matrícula dels PQPI es concentra en unes poques especialitats; majoritàriament, es tracta de nois -més que no pas noies-, i existeix alhora un fort biaix de gènere; i, finalment, que són el nivell amb major percentatge d'alumnat estranger, superior, fins i tot, al dels ensenyaments obligatoris.

Els PQPI són el nivell de l'ensenyament català amb un major percentatge d'estrangers (passant de representar el 14% al curs 2003-04 al 32% al 2009-10: un augment del 18%), tot i que la distribució d'aquest alumnat estranger varia fortament al llarg del territori. Així, podem observar 3 grans situacions: entre el 15% i el 25% d'estrangers sota la matrícula total (Baix Llobregat; Catalunya central; Maresme – Vallès Oriental; Vallès Occidental); entre el 25% i el 40%: (Barcelona, consorci i comarques; Tarragona; Terres de l'Ebre); i entre un 40% i un 55% (Girona; i Lleida al curs 2008-09). Recordem que, degut a l'absència de dades, no hi ha dades de Garraf, i Penedès. Ho veiem en les dues taules següents:

Taula: percentatge d'estrangers sobre el total de l'alumnat de PQPI. Catalunya, cursos 2003-04 fins a 2009-10.

	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
PQPI	14	21	24	26	33	34,8	32,4

Font: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Taula: percentatge d'estrangers als PQPI, segons zones educatives de Catalunya, cursos 2008-0 i 2009-10.

	2008-09	2009-10
Baix Llobregat	16,2	21
Barcelona II Comarques	36,8	37
Catalunya Central	22,5	23,7
Consorci d'Educació Barcelona	39,5	30,3
Girona	43,6	39,1
Lleida	55,6	30,7
Maresme-Vallés Oriental	19,3	28,4
Tarragona	32,6	35,2
Terres de l'Ebre	33,9	33,3
Vallès Occidental	22,2	20,7
Total	30,50%	29,90%

Font: elaboració pròpia a partir de Coordinació PTT* (2008).

La matrícula general dels PQPI es concentra en unes poques especialitats, amb un important biaix de gènere, tot i que en general podem parlar de certa masculinització, ja que les dones representen només un terç del total (García, Merino, i Planas, 2010). Les especialitats amb més d'un 90% de nois més importants, en número d'alumnes, són: Instal·lació i manteniment (14% del total de l'alumnat); Transport i manteniment de vehicles (9%); Edificació i obra civil (9%); i Fabricació mecànica (8%). Les especialitats feminitzades més importants són Imatge personal (96% de noies, i el 9% de l'alumnat total); Comerç (70% i 15%); i Administració i gestió (64%, i 11%). Algunes especialitats són relativament mixtes: Hoteleria i Turisme, Indústries alimentàries, o Arts gràfiques (podem veure-ho a la taula de l'annex 1 “*Matriculació dels PQPI, segons especialitat i sexe. Catalunya, curs 2009-10*”; elaboració pròpia a partir d'Estadístiques del Departament d'Educació).

Batxillerat

La matrícula de batxillerat s'ha reduït, i ha passat dels 101.862 alumnes al curs 2000-01 als 85.062 del 2009-10: un descens de 16.260 alumnes, el 16% del total. Aquest gran descens s'explica per la pèrdua d'alumnat autòcton, que passa de 100.627 alumnes a 78.231; és a dir, una pèrdua de 22.495 alumnes

(una reducció del -22%). En canvi, l'alumnat estranger ha augmentat lleugerament, en 5.695 efectius: passant de 1.235 a 6.930 (un augment del 461%, però que parteix d'una base molt minsa, que representaven només l' 1% del conjunt de l'alumnat al curs 2000-01).

A pesar d'aquestes dues tendències contraposades (reducció important de l'alumnat autòcton al llarg de l'última dècada, i lleuger augment de l'alumnat estranger), batxillerat continua essent, de llarg, una via molt majoritàriament composta per alumnat autòcton (que passa del 99% al 92%), amb presència marginal de l'alumnat estranger: de l'1% al 8% entre el 2000 i el 2010. Aquest baix percentatge d'estrangers a batxillerat contrasta amb l'alta presència als CFGM; ho veurem més endavant.

Pel que fa a la composició de l'alumnat estranger, a diferència d'altres nivells d'ensenyament, els centre i sud-americans han estat el col·lectiu més nombrós al llarg de la dècada 2000-2010. Aquesta composició de matrícula predominantment centre i sud-americana es relaciona amb les dinàmiques d'elecció entre batxillerat i CFGM; més endavant observarem la relació entre eleccions post-obligatòries i nacionalitat. Els centre i sud-americans passen de 494 a 3.740: un augment de 3.246 alumnes. Al curs 2000-01 els centre i sud-americans representen el 40% de l'alumnat estranger, però només el 0'5 % de l'alumnat total. Al llarg de la dècada següent, el seu creixement és major que el d'altres col·lectius: per això augmenten tant el seu pes relatiu a l'alumnat estranger (al 2009-10 representen més de la meitat de l'alumnat estranger: el 54%), com el de l'alumnat total (un 4%, força reduït en relació a d'altres dispositius). Els magrebins, per la seva banda, passen de ser 175 el curs 2000-01 (el 14% dels estrangers, i el 0'2% del total) a 682 al curs 2009-10 (el 10% i el 0,8%, respectivament): un creixement de 507 alumnes.

Taula: Matriculació de l'alumnat, segons nacionalitat, a batxillerat, Catalunya, cursos 2000-01 a 2009-10.

	2000-01			2009-10					
	Total	% sobre total	% sobre estrangers	Total	% sobre total	% sobre estrangers	Creixement	% sobre creixement total	% sobre creixement del grup
UE	254	0,2	20,6	1 223	1,4	17,6	969	-5,8	17,0
Resta d'Europa	148	0,1	12,0	574	0,7	8,3	426	-2,5	7,5
Magreb	175	0,2	14,2	682	0,8	9,8	507	-3,0	8,9
Resta d'Àfrica	28	0,0	2,3	135	0,2	1,9	107	-0,6	1,9
Amèrica del Nord	29	0,0	2,3	65	0,1	0,9	36	-0,2	0,6
Amèrica Central i del Sud	494	0,5	40,0	3 740	4,4	54,0	3 246	-19,3	57,0
Àsia i Oceania	107	0,1	8,7	511	0,6	7,4	1 116	-6,6	19,6
Alumnat estranger	1 235	1,2	100,0	6 930	8,1	100,0	5 695	-33,9	100,0
Alumnat autòcton	100 627	98,8		78 132	91,9		-22 495	133,9	
Alumnat Total	101 862	100,0		85 062	100,0		-16 800	100,0	

Font: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

A batxillerat també es dona una divisió per gènere de les especialitats, tant quan batxillerat té 4 modalitats (fins al curs 2008-09), com amb 3 modalitats (a partir d'aquell curs). Amb 4 modalitats, les noies són molt majoritàries a Arts (68-70%), Humanitats i Ciències Socials (65-63%), i Ciències de la Natura i de la Salut (62-60%); en canvi, els nois són molt majoritaris a Tecnologia (només 18-20% de noies). I amb 3 modalitats, les modalitats d'Arts (71-69%) i Humanitats i Ciències Socials (62-61%) són majoritàriament femenines, en canvi la nova modalitat de Ciències i tecnologia és majoritàriament masculina (43-44% de noies); aquesta modalitat és una síntesi de dues de les modalitats anteriors

(l'antiga Tecnologia, masculinitzada; i les antigues Ciències de la Natura i de la Salut, feminitzades). Cal recordar, però, que a batxillerat, les noies representen un 53-54% del conjunt de l'alumnat. Podem veure-ho a les taules de l'annex 1 “*Percentatge de noies segons la modalitat de batxillerat. Cursos 2004-05 fins a 2008-09, Catalunya*” i “*Percentatge de noies segons la modalitat de batxillerat. Cursos 2008-09 fins a 2001-11, Catalunya*” (elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya).

Cicles formatius de grau mitjà

Les tendències de CFGM són oposades a les de batxillerat, tant pel que fa a la seva matriculació global com pel que fa a la presència d'alumnat estranger. Així, si batxillerat veia reduïda la seva matrícula, CFGM la veu augmentada. I, alhora, si batxillerat era una via que es mantenia com a molt majoritàriament per a autòctons, CFGM presenta uns índexs de matriculació d'estrangers similars als dels ensenyaments obligatoris.

CFGM augmenta la seva matrícula, passant d'una matrícula de 28.141 persones, a una de 43.825. Es tracta d'un augment de 15.684 persones, és a dir, del 56%. Aquest important creixement ha estat degut en un 40% al creixement de la matrícula de l'alumnat estranger, que ha passat de 390 alumnes a 6.731: un augment de 6.341 persones (i que donada la seva petita base i tendència exponencial, implica un creixement del 1.625%). Amb aquest important creixement l'alumnat estranger ha passat de ser gairebé inexistent -tant sols l'1% del total-, a representar el 15%.

El creixement més important ha estat el dels centre i sud-americans, que han passat de només 122 a 3.341. D'aquesta manera, els centre i sud-americans han passat de representar al curs 2000-01 només el 0,4% del conjunt de l'alumnat i el 31% dels estrangers, a representar el 8% i el 50%, respectivament. En canvi, els magrebins han passat, al curs 2000-01 de ser 148 alumnes (el 0,5% del conjunt de l'alumnat, i el 38% de l'alumnat estranger) a, al 2009-10, ser-ne 1.496 (el 3% i el 22%).

D'aquesta manera, els CFGM han esdevingut la via amb més presència relativa d'alumnat estranger a l'ensenyament post-obligatori (en contraposició a batxillerat): el 15% a CFGM, per 8% a batxillerat. Ara bé, que els estrangers siguin un percentatge major sobre CFGM que sobre batxillerat no implica que tinguin una preferència major per CFGM que per batxillerat. Aquest percentatge té a veure, sobretot, amb la molt superior presència de l'alumnat autòcton en relació a batxillerat (i en detriment dels cicles); ho desenvoluparem més endavant.

Taula: Matriculació de l'alumnat, segons nacionalitat, a CFGM, Catalunya, cursos 2000-01 a 2009-10.

	2000-01			2009-10					
	Total	% sobre total	% sobre estrangers	Total	% sobre total	% sobre estrangers	Creixement	% sobre creixement total	% sobre creixement del grup
UE	43	0,2	11,0	875	2,0	13,0	832	5,3	13,1
Resta d'Europa	45	0,2	11,5	384	0,9	5,7	339	2,2	5,3
Magreb	148	0,5	37,9	1 496	3,4	22,2	1 348	8,6	21,3
Resta d'Àfrica	17	0,1	4,4	306	0,7	4,5	289	1,8	4,6
Amèrica del Nord	2	0,0	0,5	9	0,0	0,1	7	0,0	0,1
Amèrica Central i del Sud	122	0,4	31,3	3 341	7,6	49,6	3 219	20,5	50,8
Àsia i Oceania	13	0,0	3,3	320	0,7	4,8	862	5,5	13,6
Alumnat estranger	390	1,4	100,0	6 731	15,4	100,0	6 341	40,4	100,0
Alumnat autòcton	27 751	98,6	-	37 094	84,6	-	9 343	59,6	-
Alumnat Total	28 141	100,0	-	43 825	100,0	-	15 684	100,0	-

Font: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

De la mateixa manera que als PQPI o a batxillerat, a CFGM hi trobem especialitats masculinitzades i feminitzades. Les especialitats feminitzades són Imatge personal (98-95% de noies, al llarg dels cursos 2004-05 a 2009-10); Serveis socio-culturals (93-87%); Sanitat (88-82%); o Comerç i màrqueting (68-58%). En canvi, les més masculinitzades són: Manteniment i serveis a la producció (només un 1-2% de noies); Manteniment de vehicles auto-propulsats (1-9%); Electricitat i electrònica (9-7%); i Informàtica (12-9%). Podem veure-ho amb detall a la taula de l'annex 1 “*Noies matriculades sobre especialitat de CFGM. Catalunya; cursos 2004-05 fins 2009-10*” (elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació).

Cicles formatius de grau superior

En els CFGS la matrícula augmenta, de 30.927 a 42.531 persones; és a dir, 11.604 persones més (un augment del 37%). A diferència dels altres dispositius, aquest creixement és degut sobretot a l'evolució de la matrícula de l'alumnat autòcton, que passa de 30.560 a 38.871 alumnes: és a dir, un augment de 8.311 alumnes, del 27%. Aquest creixement de l'alumnat autòcton representa el 72% del total del creixement. L'alumnat estranger augmenta en menor mesura: passen de 367 a 3.660 persones (3.293 persones, un alt 897% -que parteix d'una base molt feble-). Això fa que el percentatge d'autòctons sigui molt majoritari (més similar a batxillerat que no pas a CFGM): passa del 99% al 91%; i els estrangers, òbviament, del 1% al 9%.

El lloc de naixement de l'alumnat estranger és, sobretot, centre i sud-americà: 188, el 51% dels estrangers (i l' 0'6% del total) al curs 2000-01; i 2.205, el 60% i el 5% respectivament al curs 2009-10. Igual que a batxillerat, els centre i sud-americans han estat sempre el col·lectiu estranger més nombrós, superior tant als europeus, de la UE i de la resta d'Europa (el 31% al curs 2000-01, i el 29% al 2009-10), i molt superior als magrebins (16% i 15%, respectivament).

Taula: Matriculació de l'alumnat, segons nacionalitat, a CFGS, Catalunya, cursos 2000-01 a 2009-10.

	2000-01			2009-10					
	Total	% sobre total	% sobre estrangers	Total	% sobre total	% sobre estrangers	Creixement	% sobre creixement total	% sobre creixement del grup
UE	44	0,1	12,0	482	1,1	13,2	438	3,8	13,3
Resta d'Europa	51	0,2	13,9	261	0,6	7,1	210	1,8	6,4
Magreb	50	0,2	13,6	385	0,9	10,5	335	2,9	10,2
Resta d'Àfrica	18	0,1	4,9	176	0,4	4,8	158	1,4	4,8
Amèrica del Nord	2	0,0	0,5	11	0,0	0,3	9	0,1	0,3
Amèrica Central i del Sud	188	0,6	51,2	2 205	5,2	60,2	2 017	17,4	61,3
Àsia i Oceania	14	0,0	3,8	140	0,3	3,8	126	1,1	3,8
Alumnat estranger	367	1,2	100	3 660	8,6	100	3 293	28,4	100
Alumnat autòcton	30 560	98,8	-	38 871	91,4	-	8 311	71,6	-
Alumnat Total	30 927	100	-	42 531	100	-	11 604	100	-

Font: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Pel que fa a la segregació horitzontal per gènere, existeixen fortes diferències en la matriculació segons gènere en les diverses especialitats, tot i que les noies representen al voltant de la meitat de l'alumnat (48-49%). Les especialitats de CFGS masculinitzades són, en ordre de menor percentatge de noies matriculades: Manteniment de vehicles autopropulsats (2-1%); Fusta i moble (3-8%); Fabricació mecànica (9-6%); Activitats marítimo-pesqueres (11%); Informàtica (15-11%); Manteniment i serveis a la producció (17-16%); Activitats agràries (21-22%); Edificació i obra civil (28-24%); Activitats físiques i esportives (21-30%); Arts gràfiques (34-37%); Comunicació, imatge i so (37-36%); i Indústries

alimentàries (36-42%).

En contrapartida, les especialitats de CFGS feminitzades són, en ordre de les especialitat amb major percentatge de noies: Imatge personal (96-94%); Serveis socio-culturals (90-87%); Tèxtils, confecció i pell (88-94%); Sanitat (81%); Administració (73-68%); i Hoteleria i turisme (71-62%). I, finalment, podem referir-nos a dues especialitats relativament mixtes, com Comerç i màrqueting (51-43%), i Química (58-46%). Podem veure-ho a la taula de l'annex 1 “*Noies matriculades sobre especialitat de CFGS. Catalunya; cursos2004-05 fins 2009-10*” (elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació).

La situació escolar de l'alumnat estranger: pes en el conjunt de la matrícula global; i divergències segons nacionalitat

Com dèiem anteriorment, la matrícula als diferents nivells educatius a Catalunya presenta, al llarg dels cursos que van del 2000-01 al 2009-10, dinàmiques diferenciades.

Els ensenyaments obligatoris presenten una tendència a l'alça: sobretot a primària (en 81.998 alumnes més), i també l'ESO: 16.816 alumnes més. En canvi, en els ensenyaments post-obligatoris trobem tendències contraposades: la via acadèmica (batxillerat) perd alumnat (-16.800), mentre que les vies professionals n'augmenten: tant CFGM (15.684) com CFGS (11.604). A pesar d'aquests canvis en els ensenyaments post-obligatoris, batxillerat continua essent, de llarg l'opció majoritària.

L'augment de la matrícula global s'explica, en gran mesura, per l'augment de l'alumnat estranger (sobretot, els centre i sud-americans); especialment important és aquest augment a l'ensenyament obligatori (primària i ESO).

Taula: Creixement total i percentatge sobre el creixement total. Catalunya, cursos 2000-01 a 2009-10.

	Primària		ESO		Batxillerat		CFGM		CFGS	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
UE	7 235	8,8	4 774	28,4	969	-5,8	832	5,3	438	3,8
Resta d'Europa	1 867	2,3	1 571	9,3	426	-2,5	339	2,2	210	1,8
Magreb	13 168	16,1	7 527	44,8	507	-3,0	1 348	8,6	335	2,9
Resta d'Àfrica	2 620	3,2	1 581	9,4	107	-0,6	289	1,8	158	1,4
Amèrica del Nord	127	0,2	62	0,4	36	-0,2	7	0,0	9	0,1
Amèrica Central i del Sud	21 426	26,1	20 377	121,2	3 246	-19,3	3 219	20,5	2 017	17,4
Àsia i Oceania	4 428	5,4	4 812	28,6	1 116	-6,6	862	5,5	126	1,1
Estranger	50 871	62,0	40 277	239,5	5 695	-33,9	6 341	40,4	3 293	28,4
Autòcton	31 127	38,0	-23 461	-139,5	-22 495	133,9	9 343	59,6	8 311	71,6
Total Creixement total	81 998	100 23,6	16 816	100 6,5	-16 800	100 -16,5	15 684	100 55,7	11 604	100 37,5

Font: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

El gran augment de matrícula de primària (augment de 81.998, un augment del 23'6% en una dècada), s'explica sobretot a través del creixement del col·lectiu de l'alumnat estranger, que en aquesta dècada augmenta 50.871, fet que representa un 62% del creixement del conjunt de la matrícula. L'augment de la matrícula de centre i sud-americans (21.426) explica el 26% d'aquest creixement.

A L'ESO, aquesta importància és encara major, ja que la matrícula de l'alumnat autòcton es redueix (-23.461) i, a pesar d'això, la matrícula global de l'ESO augmenta: 16.816, un 6'5%. L'augment més important és, altra vegada, el de l'alumnat centre i sud-americà: 20.377.

El creixement global en els ensenyaments post-obligatoris és molt alt, però la influència dels estrangers en aquest cas és més reduïda; apareix, en canvi, una estratègia d'elecció de vies per part dels autòctons de caràcter més professionalitzadors, ho desenvoluparem més endavant.

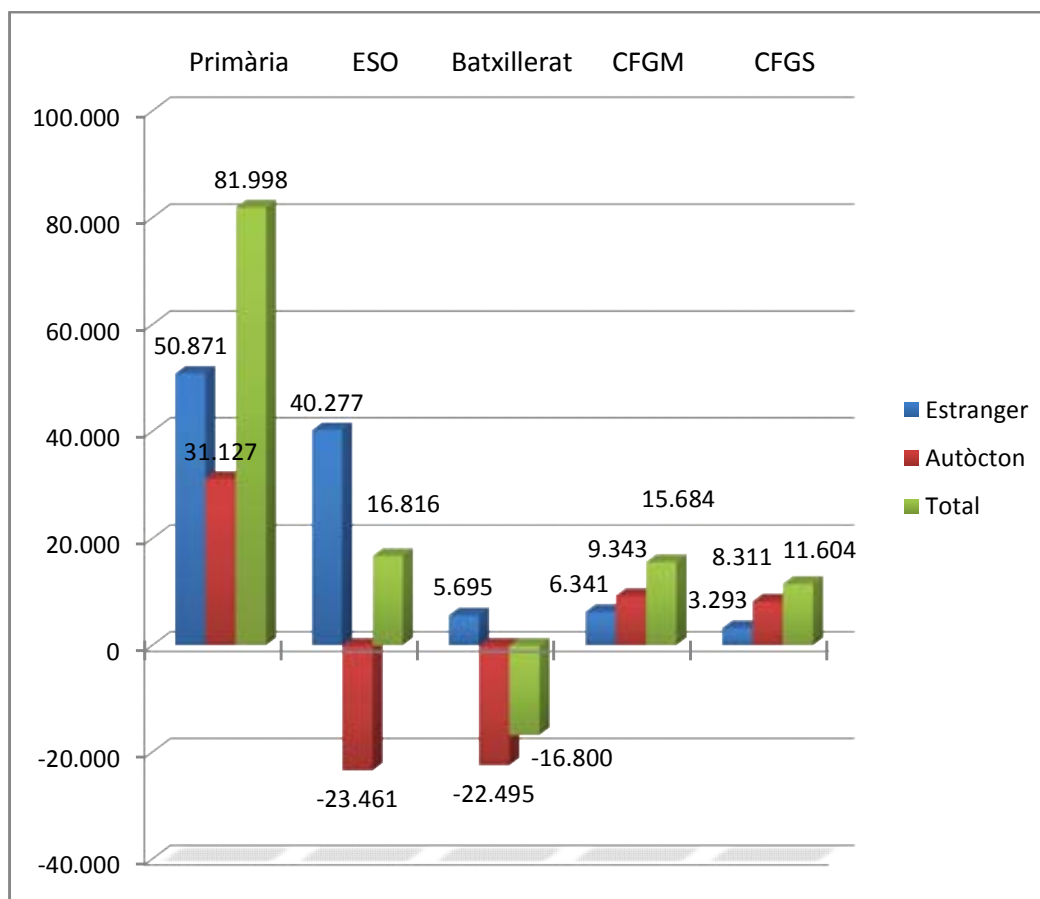
Als CFGM, l'augment general és molt elevat: 15.684 alumnes (56% del total). Aquest creixement, però,

s'explica sobretot a través del augment de matrícula de l'alumnat autòcton (9.343; el 59'6% d'aquest creixement), més que no pas pel de l'alumnat estranger (6.341, el 40'4%). D'entre els estrangers destaquen els centre i sud-americans: un augment de 3.219, el 20'5% del total d'aquest creixement.

Als CFGS les dinàmiques són idèntiques. També es dona un augment general de matrícula (11.604, un 37'5%); aquest creixement també s'explica sobretot per l'afluència a l'alça de l'alumnat autòcton (8.311: el 71'6%), més que no pas per la de l'alumnat estranger (3.293 més, el 20'5%). I, alhora, dins del col·lectiu d'estrangers el que augmenta en major proporció són els centre i sud-americans: 2.017, el 17'4% del creixement total.

L'única via que perd alumnat en aquest període és batxillerat, que perd 16.800 alumnes. Això és degut fonamentalment a la pèrdua d'alumnat autòcton: 22.495. En canvi, l'alumnat estranger augmenta, en 5.695. Ho podem veure gràficament:

Gràfic: Creixement total, segons nacionalitat i nivell. Catalunya, cursos 2000-01 a 2009-10.

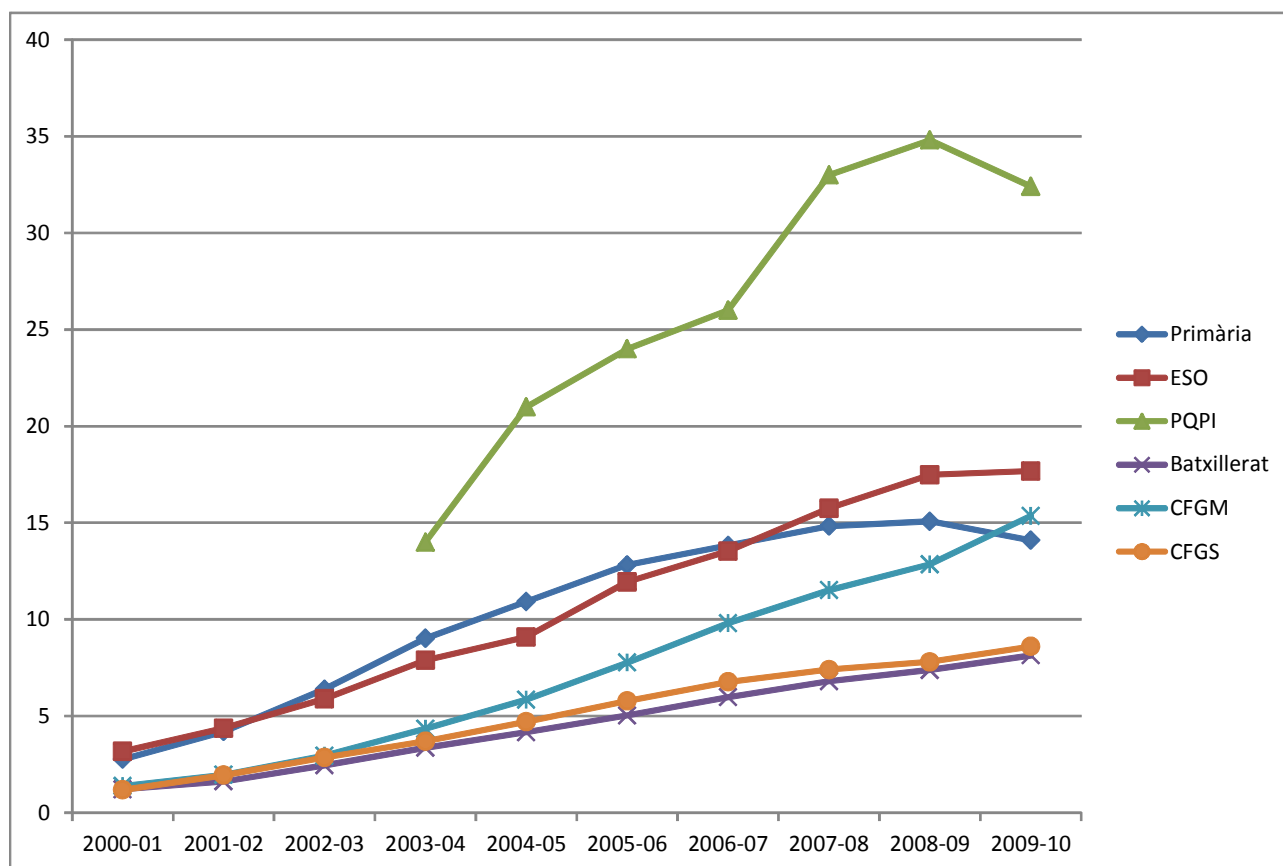


Font: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Arrel d'aquestes dinàmiques, el percentatge d'estrangers als diversos nivells del sistema educatiu català ha anat augmentant a l'última dècada, si bé no ha estat un augment homogeni. La seva presència ha

estat més important als ensenyaments obligatoris (14% a primària, i 17'7% a l'ESO), més que no pas als ensenyaments post-obligatoris. D'entre aquests, destaca la seva presència sobretot a CFGM (15%), més que no pas a batxillerat (8%) o CFGS (9'6%): Aquestes dades són resultat d'un important creixement al llarg de l'última dècada. Podem veure-ho tant al gràfic següent com a la taula de l'annex 1 “*Percentatge d'estrangers als diferents nivells del sistema educatiu. Catalunya, cursos 2000-01 fins a 2009-2010*”:

Gràfic: Percentatge d'estrangers als diferents nivells del sistema educatiu. Catalunya, cursos 2000-01 fins a 2009-2010.



Font: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

A pesar de les limitacions d'aquestes dades estoc, podem plantejar-nos tres explicacions per a aquestes dinàmiques.

(1) En primer lloc, el major número d'estrangers als ensenyaments obligatoris (primària i ESO) en relació al menor número dels ensenyaments post-obligatoris (batxillerat, CFGM, sobretot) és l'expressió, com a mínim¹⁰⁰, d'un major fracàs acadèmic. Anteriorment ja hem fet esment al major fracàs escolar a l'ESO segons col·lectiu nacional. Així, en ordre de major obtenció percentual del graduat escolar, tenim: espanyols (86%); europeus (de la UE, 70%, o de la resta d'Europa, 64%); nord-

100- Poden existir d'altres factors, com ara una major inserció laboral, que es doni tant en els casos d'èxit com de fracàs acadèmic.

americans (67%); centre i sud-americans (59%); africans (51% magrebins, i 58% la resta); i, en últim lloc, aquells qui procedien d'Àsia i Oceania (42%).

(2) En segon lloc, el fet que els estrangers tinguin una major presència als CFGM (en relació a batxillerat) pot respondre a dos elements diferents. D'una banda, podria ser fruit del fracàs acadèmic i de l'accés a GM a través dels PQPI o bé de les escoles d'adults i de la prova d'accés a GM. I, també, també, podria ser una preferència de caràcter professionalitzador, i que implicaria un trànsit a partir del graduat de l'ESO (Termes, 2012). L'absència de dades de flux ens impedeix aprofundir en aquestes hipòtesis.

En qualsevol cas, el pes relatiu de l'alumnat estranger als ensenyaments post-obligatoris, major a CFGM i menor a batxillerat, és l'expressió no només de les trajectòries d'aquest alumnat estranger, sinó sobretot del contrast entre les trajectòries de l'alumnat estranger i de l'alumnat autòcton. En aquest sentit, les trajectòries de l'alumnat estranger passen més per vies professionalitzadores que les trajectòries de l'autòcton (on aquests últims presenten una major preferència per batxillerat). Ara bé, això no vol dir, ni molt menys, que l'alumnat estranger opti majoritàriament per vies professionalitzadores en detriment de batxillerat.

A continuació mostrem les dades de matriculació de l'alumnat estranger, les seves presències en relació all seu propi grup (l'alumnat estranger), i no pas en relació al conjunt de l'alumnat. I ho farem a dos nivells: la relació entre batxillerat i CFGM; i la relació entre els nivells immediatament posteriors a l'ESO. La relació de l'alumnat estranger matriculat entre batxillerat i CFGM pot expressar-se a través d'un indicador, obtinguda a partir d'un simple càlcul matemàtic (l'alumnat matriculat a batxillerat dividit entre l'alumnat matriculat a CFGM). Una relació igual a 1, indica paritat; una relació superior a 1 indica més alumnat a batxillerat (p.ex., una relació 2 apunta a que per cada 2 estudiants de batxillerat només n'hi ha 1 de CFGM); i un a relació inferior a 1 indica més alumnat a CFGM (p.ex., una relació 0'5 apunta a que per cada 2 estudiants matriculats a CFGM n'hi ha només 1 a batxillerat). També podem veure-ho a la taula ampliada de l'annex 1, "*Relació entre alumnat matriculat a batxillerat i a CFGM. Catalunya, cursos 2000-01 fins a 2009-10*".

Taula: relació entre alumnat matriculat a batxillerat i a CFGM. Catalunya, cursos 2000-01 fins a 2009-10.

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Total	3,6	3,2	2,9	2,8	2,6	2,5	2,3	2,2	2,0	1,9
Autòctons	3,6	3,2	2,9	2,8	2,6	2,5	2,4	2,3	2,2	2,1
Estrangers	3,2	2,6	2,4	2,1	1,8	1,6	1,4	1,3	1,2	1,0
UE	5,9	4,7	4,1	4,4	3,6	2,7	2,3	1,9	1,8	1,4
Resta d'Europa	3,3	3,1	3,7	3,5	3,5	2,7	2,0	1,9	1,6	1,5
Magrebins	1,2	1,0	0,9	0,7	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5
Resta d'Àfrica	1,6	1,0	1,1	0,9	0,8	0,8	0,7	0,5	0,5	0,4
Amèrica del Nord	14,5	8,7	12,0	8,2	5,4	5,9	7,4	6,6	6,9	7,2
Centre i sud americans	4,0	3,6	3,0	2,6	2,1	1,8	1,6	1,4	1,3	1,1
Àsia i Oceania	8,2	6,5	3,7	3,9	3,2	2,8	2,9	2,4	1,6	1,6

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Servei d'Estadística.

Observem com l'alumnat estranger es matricula de forma similar a batxillerat i a CFGM (relació 1:1), mentre que l'alumnat autòcton es matricula de forma molt més majoritària a batxillerat (relació gairebé 2:1). Existeixen grans diferències entre col·lectius, però també una tendència general en la majoria dels col·lectius, igual que en l'alumnat autòcton, la tendència és a augmentar la presència a CFGM i reduir-la a batxillerat i, així, apropar-se a la paritat). En alguns col·lectius, la presència és molt majoritària a batxillerat: europeus, tant de la UE com de la resta (1'5 i 1'4); asiàtics i d'Oceania (1'6). Cas apart mereixen els nord-americans (7'2, però amb un número molt menor i menys significatiu que d'altres nacionalitats). Els centre i sud-americans presenten una relació de quasi paritat, però amb major presència a batxillerat (1'1). I, finalment, els africans, tant del Magreb com de la resta d'Àfrica, tenen una major presència a CFGM, que a batxillerat (relació 0'5 i 0'4).

A continuació, observem la relació de l'alumnat estranger en els nivells immediatament posteriors a la finalització de l'ESO: batxillerat; CFGM; i PQPI. Es tracta d'elements diferents (ja que dues vies són per a graduats en ESO, i una per a no graduats), però pot servir per veure la importància del pes dels PQPI en el conjunt de l'alumnat estranger en les etapes immediatament posteriors als ensenyaments obligatoris. Observant la taula veiem com batxillerat passa de ser uns dos terços del total de l'alumnat

estranger (cursos 2003-04 i 2004-05) a menys de la meitat al final del període (46% i 44% als cursos 2008-09 i 2009-10); aquesta disminució es dona tant per l'augment dels CFGM (que passen del 30,7% al 42,9%), i que esdevenen un dispositiu numèricament gairebé tant important com batxillerat; i, també, pel creixement exponencial dels PQPI: que passen de 160 (el 3,5%) al curs 2003-04, a 2.034 (el 13%) al 2009-10.

Taula: relació entre alumnat estranger, matriculat a batxillerat, CFGM, i PQPI. Catalunya, cursos 2003-04 fins a 2009-10.

	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Batxillerat	3 034	3 665	4 292	5 049	5 707	6 222	6 930
	65,80%	62,10%	59,20%	56,60%	-	46,4	44,2
CFGM	1 418	1 997	2 689	3 553	4 377	5 279	6 731
	30,70%	33,80%	37,10%	39,80%	-	39,3	42,9
PQPI	160	244	275	315	s.d.	1 922	2 034
	3,50%	4,10%	3,80%	3,50%	-	14,3	13,0
Total	4 612	5 906	7 256	8 917	s.d.	13 423	15 695
	100%	100%	100%	100%	-	100%	100%

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació, i de Coordinació PTT (2008).

(3) En tercer lloc, com ja hem vist anteriorment, existeixen dinàmiques de matriculació molt diferents, no només entre autòctons i estrangers, sinó també entre les diverses nacionalitats. Més enllà de la tendència a pensar la diversitat de forma homogènia (i, fins i tot, com a grup social), existeixen pautes molt variades. Podem observar les seves presències molt diferents als diferents nivells del sistema educatiu català al llarg de la dècada 2000-2010:

Taula: Percentatge d'alumnat segons nacionalitat, sobre el total de l'alumnat estranger. Catalunya, cursos 2000-01 i 2009-2010.

	Primària		ESO		Batxillerat		CFGM		CFGS	
	2000-01	2009-10	2000-01	2009-10	2000-01	2009-10	2000-01	2009-10	2000-01	2009-10
UE	9,4	13,5	8,2	11,2	20,6	17,6	11,0	13,0	12,0	13,3
Resta d'Europa	5,4	3,9	5,5	4,2	12,0	8,3	11,5	5,7	13,9	6,4
Magreb	44,2	28,8	45,7	23,3	14,2	9,8	37,9	22,2	13,6	10,2
Resta d'Àfrica	6,1	5,3	2,2	3,6	2,3	1,9	4,4	4,5	4,9	4,8
Amèrica del Nord	0,7	0,3	0,6	0,2	2,3	0,9	0,5	0,1	0,5	0,3
Centre/Sud Amèrica	27,7	39,8	30,1	47,1	40,0	54,0	31,3	49,6	51,2	61,3
Àsia i Oceania	6,6	8,4	7,7	11,2	8,7	7,4	3,3	4,8	3,8	3,8
Estranger	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Font: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Aquestes presències diferenciades són fruit tant d'elements estrictament demogràfics, com també de pautes pròpies en la matriculació, que indiquen també estratègies diverses.

Podem fer referència, també, a les diferències en èxit acadèmic (graduat en ESO) i en matriculació a CFGM i batxillerat, segons nacionalitats; aquests podrien ser indicadors que mostrarien certes diferències en les trajectòries dels diferents col·lectius ètnico-nacionals (si bé no ens donarien informació sobre les trajectòries -al se estoc-, ni sobre els mecanismes explicatius).

La suma dels diferents estratègies i dinàmiques (èxit i fracàs acadèmic; preferències per vies professionalitzadores o acadèmiques), sumades a factors exclusivament demogràfics, ha canviat el panorama de l' "alteritat" al sistema educatiu català, i on els centre i sud-americans han esdevingut, sistemàticament el col·lectiu més nombrós a tots els nivells. Podem veure-ho als gràfics de l'annex 1 "Alumnat estranger segons nacionalitat (Centre i Sud Amèrica; Magreb; i la resta) a Primària. Catalunya, cursos 2000-01 fins a 2009-10", "Alumnat estranger segons nacionalitat (Centre i Sud Amèrica; Magreb; i la resta) a ESO. Catalunya, cursos 2000-01 fins a 2009-10", "Alumnat estranger segons nacionalitat (Centre i Sud Amèrica; Magreb; i la resta) a batxillerat. Catalunya, cursos 2000-01 fins a 2009-10", "Alumnat estranger segons nacionalitat (Centre i Sud Amèrica; Magreb; i la resta) a CFGM. Catalunya, cursos 2000-01 fins a 2009-10", i "Alumnat estranger

segons nacionalitat (Centre i Sud Amèrica; Magreb; i la resta) a CFGs. Catalunya, cursos 2000-01 fins a 2009-10”
(elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010,
Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya).

10. El procés migratori

A continuació exposarem les característiques, situació acadèmica i laboral de les famílies de destí, i projecte de retorn de la mostra analitzada. Les taules es van elaborar enquestant al major número d'alumnes de 4t d'ESO al curs 2007-08 (42 alumnes, el 70%) i, posteriorment, es torna a enquestar aquella mateixa cohort al curs 2010-11 (32 alumnes, el 53%).

Característiques de l'arribada a l'Hospitalet de Llobregat

Les característiques generals dels processos experimentats per aquells i aquelles joves s'adiu força amb el context dibuixat anteriorment al apartat 4.2, si bé amb algunes línies més accentuades encara. Vèiem com la composició demogràfica del barri de La Florida presentava un percentatge d'estrangers (9.222 estrangers, el 32% de la població del barri) superiors al de la resta de L'Hospitalet (59.806, el 27%). I com les nacionalitats més freqüents a L'Hospitalet eren, per ordre d'importància: equatorians (2.462, el 8% sobre el total dels estrangers), bolivians (1.803, el 6%), marroquins (985, el 3%), peruans (902, el 3%), i dominicans (662, el 2%). Aquesta composició demogràfica té correspondència amb l'alumnat matriculat al institut Fontseré, si bé amb algunes diferències. Podem observar-ho a les taules següents, que mostra el lloc de naixement del l'alumnat, i el lloc de naixement de l'alumnat, de l'alumnat, del pare, i de la mare, del conjunt de l'alumnat enquestat al curs 2010-11.

Taula: Lloc de naixement alumnat del centre Eduard Fontseré, cursos 2007-08 i 2010-11.

2007-08				2010-11						
Autòctons = 6 (14%)				Autòctons = 8 (22%)						
Estrangers = 36 (86%)	Centre i sud Amèrica = 33 (79%)			Equador	11 27 %	Estrangers = 24 (78%)	Centre i sud Amèrica = 25 (78%)		Equador	11 31 %
				Rep. Dominicana	6 14 %				Rep. Dominicana	4 11 %
				Perú	4 10 %				Perú	2 6 %
				Colòmbia	2 5 %				Colòmbia	1 3 %
				Bolívia	10 23 %				Bolívia	6 17 %
				Hondures	-				Hondures	1 3 %
	Àfrica	1 3%	Marroc	1 3%	Àfrica			Marroc	2 6%	
	Àsia	2 6%	Armènia	1 3%	Àsia		1 3%	Armènia	-	
			Índia	1 3%				Índia	1 3%	
	Total = 42 / 60 = 70%				Total = 32 / 60 = 53%					

Taula: Lloc de naixement d'ego, pare i mare. Institut Eduard Fontseré, curs 2010-11.

		Ego	Pare	Mare	
Autòctons: 8		8	7	7	
Amèrica: 25	Centre Amèrica: 5	República Dominicana	3	3	3
		Hondures	1	1	1
		Santo Domingo	1	1	1
	Sud Amèrica: 20	Bolívia	6	5	6
		Colòmbia	1	1	1
		Equador	11	12	11
		Perú	2	2	2
Àfrica 2-3	Marroc	2	3	3	
Àsia 1	Índia	1	1	1	
Total 32					

Font: elaboració pròpia.

En la taula de la nacionalitat d'ego, pare i mare, hi observem una alta correspondència entre el lloc de naixement de tots ells/es. Tant sols un parell d'excepcions. El Hassan, nascut a L'Hospitalet (autòcton, doncs), els pares del qual són del Marroc; expressió, per tant, de les immigracions marroquines, més antigues i assentades. D'altra banda, el Carlos, bolivià, la mare del qual, al arribar a L'Hospitalet es va casar amb un equatorià. Expressió, doncs, de les reconfiguracions familiars experimentades en el procés migratori.

Tant la composició de la mostra com la del centre són una expressió de la situació demogràfica i migratòria de L'Hospitalet de Llobregat (descrita a l'apartat 8.2) i a les del conjunt de Catalunya (descrites a l'apartat 8.3, i on hem destacat la tipologia de Sarai Samper i Moreno, 2009). Alhora, la composició de la mostra s'emmarca en el període 2001-2007, el de màxima expansió de fluxos i de predomini del contingent sud-americà: en concret, 26 persones van arribar entre 2001 i 2007, i només 2 ho feren abans.

D'aquesta manera, fruit del flux migratori, els centre i sud-americans han esdevingut el col·lectiu més nombrós del centre: no només d'entre els estrangers (com vèiem, pel conjunt de Catalunya, al capítol 9), sinó també en relació a l'alumnat autòcton. De fet, al centre -i a la mostra- hi ha una major presència d'estrangers, sobretot llatinoamericans, superior a les del seu context de ciutat o de barri. Això és resultat de la segregació externa existent en aquella ciutat; ho desenvoluparem a l'apartat 11.3.4.

Si continuem amb el procés migratori dels i les joves de la mostra, observem com aquests i aquestes joves han arribat a Catalunya sobretot a través del reagrupament i, alhora, veiem com aquest reagrupament es produeix en un flux majoritàriament feminitzat.

Taula: modalitat del reagrupament. Mostra del treball de camp.

Ego participa 1a migració: 3 (19%)		
Reagrupament: 22 (81%)	Mare inicia el procés: 10 (40%)	Ego es reagrupa: 5 (20%) Ego i pare es reagrupen: 5 (20%)
	Pare inicia el procés: 4 (16%)	Ego es reagrupa: 2 (8%) Ego i mare es reagrupen: 2 (8%)
	Pare i mare: 8 (32%)	Ego es reagrupa: 8 (32%)

Font: elaboració pròpia.

Hi ha quatre elements destacables d'aquestes dades. En primer lloc, són l'expressió d'un model migratori en augment: el reagrupament. Com hem dit anteriorment, al apartat 4.1, el reagrupament és un fenomen a l'alça, tant a Catalunya com a Espanya. D'entre els motius esgrimits per a iniciar el procés migratori el reagrupament significa el 17'1% (308.299 casos) del total dels immigrants a Catalunya, i el

16'5% a Espanya (1.451.950 casos), com podem veure a la taula “*Motius del trasllat a l'Estat espanyol i a Catalunya, 2007*” de l'annex 1 (Encuesta Nacional de Immigrantes, 2007).

En segon lloc, és també l'expressió de la feminització del flux migratori, específicament del sud americà. Aquest element és consistent amb els processos migratoris exposats per Pedone (2003, 2004, i 2006), Parella (2004, 2010), Tornos i Aparicio (1997, 2006), Alarcón (2010), entre altres.

En tercer lloc, el reagrupament implica, també, que aquests i aquestes joves formen part, majoritàriament, de la generació 1'5. No han iniciat el procés migratori, però tampoc han nascut al país de destí. La generació 1'5 es caracteritza per les vivències transnacionals (Levitt i Waters, 2002). I, per tant, les diferències i comparacions entre societat d'origen i de destí (Portes i Zhou, 1993; Portes i Rumbaut, 2001), especialment les escolars, tindran importants conseqüències en els itineraris, com veurem més endavant.

I, finalment, en quart lloc, el reagrupament familiar, per les seves pròpies característiques, implica canvis en les relacions familiars: de rol i de gènere, d'autoritat, etc. Podem veure-ho a partir dels autors anteriorment citats, o, també de Feixa (2006), entre altres. A partir d'aquest, i del propi treball de camp, podem destacar:

- (1) La necessitat de recuperar l'autoritat paterno-filial, sovint delegada a la família extensa. Diu la professora d'ESO i batxillerat “*el primer procés, que jo no l'he notat tant, amb més temps cap aquí, però si al principi, d'uns pares que no havien sigut pares, i d'uns fills que no havien sigut fills dels seus pares. Amb lo qual hi havia un conflicte: “¿por qué me tiene que mandar y tal?”, aleshores allà tenen una vida, no sé si més lliure o menys lliure, però evidentment no és això. I aquí es trobaven “oh, es que no me dejan hacer nada, no sé que”*”. En alguns casos, els pares i mares han de recuperar una autoritat que han delegat en la família extensa. És el cas de la Josseline, que explica “*Mi madre estaba (...) aquí ya hace 5 o 6 años, por lo menos. Mi padre vino a España un año antes que mi hermana mayor y yo, que nos quedamos solas allá, porque se trajo a la pequeña. Y al año siguiente nos trajo a nosotras, a mi hermana mayor y a mí. (...) [en nuestro país] Vivíamos solas en nuestro apartamento. Bueno, pero es que la casa abajo vive mi abuelo, tengo una tía, y tal. Pero nosotras vivíamos en nuestro apartamento, o sea, solas*”.
- (2) Els canvis familiars i paternals poden redundar, també, en diferències i conflictes en els estils pedagògics. Diu el tutor de batxillerat “*[els] pares que estan separats, doncs tenen estils diferents, podríem dir. I a lo millor el pare és molt autoritari, i tal, i a lo millor la mare és molt permissiva. Això a vegades passa, i els fills, com que són espavilats, doncs van buscant el camí més fàcil. Et pot passar, això*”.
- (3) El reagrupament pot implicar retrobaments, però també separacions. Es retroba aquells qui han iniciat el procés migratori: el pare o, més sovint, la mare; i, també, germans/es. També pot implicar l'aparició de noves figures (p.ex., quan el progenitor s'ajunta amb un nou cònjuge). Alhora, implica

també separacions: amb la família extensa (que pot haver jugat un paper important, a voltes suplint les figures maternal i paternal); o, també, deixar alguns germans/es, massa adults per a iniciar el procés migratori (i que ja han iniciat la inserció laboral, i l'emancipació familiar i residencial al país d'origen).

- (4) Els canvis estructurals poden anar acompanyats, també, de canvis en les relacions afectives, tant positiva com negativament. P.ex., en el cas de la Diana: *“Bueno, un poco [traumática]. Porque me alejé de mi padre. O sea, yo con mi padre, allí en Ecuador era..., éramos de arriba a abajo, y ahora los dos casi no nos podemos ni ver. Tengo muchas discusiones con él. Es algo muy distinto. En cambio con mi madre, estoy más cerca. O sea, allá era distinto, allá era más con mi padre, y aquí es más con mi madre”*.
- (5) Els canvis familiars no impliquen necessàriament un abandó de les funcions clàssiques atribuïdes a la família: ordre, control, seguiment, autoritat, però també afecte, estima, etc. No podem equiparar canvis familiars relatius al procés migratori amb desestructuració o anomia familiar (i menys amb un to moralista o despectiu). Diu la tutora d'ESO que no hi ha una relació directa entre processos migratoris i estructuració familiar: *“Hi ha famílies migrades súper – fantàstiques, absolutament estructurades. El pare és el pare, la mare és la mare. També és cert que el fill es nota, que el pare és el pare, i la mare és la mare. Per la funció que han de fer: els segueixen, i els controlen. Fan funció de família, i no té res a veure, eh? Perquè de famílies desestructurades aquí, les que vulguis! No, no, no té res a veure”*.

Ahora, paral·lelament als canvis familiars, cal afegir-hi d'altres canvis: un nou context social, un nou barri, un nou institut, un nou grup de col·legues. En alguns casos, els canvis poden succeir-se ràpidament, i en paral·lel. Aquesta arribada pot suposar per al “desconegut”, com diu el Ronald: *“más bien es un poco de miedo, ¿no? Porque no sabes lo que hay y eso”*. És difícil també la pèrdua de xarxes socials al lloc d'origen, tot i que s'intenti mantenir els vincles, a través de les connexions virtuals, o viatges durant les festivitats. Aquesta pèrdua es combina amb la dificultat d'establir-ne de noves al destí (i on destaca el problema, en el camp escolar, de les “novatades”; ho veurem més endavant).

L'arribada pot ser difícil en aquest sentit. La Josefina diu *“allá lo tenía todo. Tenía muchos amigos, muchos, muchos, muchos. Y es pasar a de tenerlo todo a ser la nueva, y a hablar con 5 o 6 a lo sumo”*. De totes formes, amb el pas del temps, es pot solucionar. La Luisa diu *“La verdad es que mal [riu]. Porque no me gustaba, no me acostumbraba. No sé: buscar nuevas amistades, nuevo barrio, acostumbrarse, no salía, nuevos amigos. No me acostumbraba. Pero ya luego, me acomodé. Bien, tuve algunos problemas en el colegio (...) Pero yo no quería estar aquí (...) Pero al final me adapté. Me gustó. Estoy bien. Tengo nuevos amigas, salgo, estoy bien”*. També el Adrián *“se't fa difícil, perquè quan ets petit tenia les meves amistats allà, però amb el pas del temps vaig conèixer gent, vaig acostumar-me a com es fa tot aquí”*.

Aquests canvis (familiars, entorn, xarxes socials) poden generar dol migratori (Carbonell, 2006) o,

també, síndrome d'Ulisses (Achotegui, 2002 i 2004). Les conseqüències negatives de la migració poden ser encara pitjor percebudes pels propis agents, en la mesura que no han estat ells/es qui han decidit tirar endavant el procés, sinó que ha estat una decisió dels progenitors.

Situació acadèmica i inserció laboral de les famílies en destí

A continuació descriurem breument el nivell acadèmic assolit, i la inserció laboral dels pares i mares de l'alumnat de la cohort. Si ens atenem al nivell d'estudis assolit per les famílies migrades procedents de centre i sud Amèrica, observem un alt nivell d'estudis; fins i tot superior al de la resta de famílies autòctones de la mostra.

Taula: nivell d'estudis, pares i mares de l'alumnat de l'Eduard Fontseré, curs 2010-11, segons lloc de naixement.

	Pare						Mare					
	Cap	Primaris	Secundaris	Superiors	*	Ns/nc	Cap	Primaris	Secundaris	Superiors	*	Ns/nc
Barcelona	1	4	0	1	0	1	1	4	1	1	0	0
Centre i sud Amèrica	0	6	4	4	7	4	0	8	6	7	1	3
Índia i Marroc	2	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	1
Total	3	10	4	5	8	5	4	12	7	8	1	4

* = Altres; no hi és; mort; no conegut; etc.

Font: elaboració pròpia a partir del treball de camp.

Aquestes dades són congruents amb les tendències plantejades per Alarcón (2010); també ho són amb les de Sarai Samper i Moreno (2009), que exposen els diferents nivells escolars d'immigrants llatinoamericans, europeus, i magrebins. Alhora, aquestes dades també són congruents amb les que aporta l'INE amb la "Encuesta Nacional de Inmigrantes"; podem veure-ho amb més detall, a la taula de l'annex 1 "*Immigrants ocupats, amb més de 3 anys de residència a Espanya, segons nacionalitat (estrangers, americans, equatorians i bolivians) i nivell d'estudis finalitzats*" (INE, 2011).

Pel que fa a la inserció laboral, exposarem breument l'activitat, el sector i la categoria professional; també farem referència a la possibilitat d'un desclassament social inicial.

Taula: activitat i sector d'ocupació dels pares. Alumnat d'ascendència centre i sud americana.

Pare			Mare		
Situació	Activitat		Situació	Activitat	
Present = 15/25 (60%)	Actiu = 15/15 (100%)	Ocupat = 12/15 (80%)	Present = 24/25 (96%)	Actiu = 22/24 (91%)	Ocupada = 22/24 (91%)
		Aturat = 3/15 (20%)			Aturada = 0 (0%)
	Inactiu = 0 (0%)			Inactiva (tasques de la llar) = 2/24 (9%)	
No present (*) = 10/25 (40%)			No present (*) = 1/25 (4%)		
Total: 25 (100%)					

* = Altres és mort; no emigrat; desaparegut i no conegut; etc.

Font: elaboració pròpia.

Trobem una molt alta taxa d'activitat femenina i masculina. Ambdues taxes són congruents amb les dades de la la “Encuesta Nacional de Inmigrantes” (INE, 2011), del període 2005-2011, on observem també una alta taxa d'activitat femenina en llatinoamericanes (77-81%), lleugerament inferior a la d'homes llatinoamericans (88-87%), però molt superior a la dels autòctons, ja siguin homes (67-66%), o, encara més, dones (46-51%). Podem observar-ho en detall a la taula “*Taxes d'activitat per nacionalitat i sexe*” (Elaboració pròpia a partir de la “Encuesta Nacional de Inmigrantes”, 2007) de l'annex 1.

En aquest sentit, com ja remarcàvem al marc teòric, la activitat laboral està condicionada pel gènere, ja sigui per la taxa (major en homes que en dones), ja sigui pel sentit (és a dir, l'absència de treball en les dones es relaciona amb una dedicació exclusiva a les tasques de la llar o reproductives, mentre que aquesta absència de treball en els homes significa atur, no pas inactivitat).

Aquesta diferència apareix també en la taula anterior, elaborada a partir de l'enquesta. Veiem com l'absència de treball en les mares equival a dedicació a les tasques de la llar (2 casos), mentre que en els pares equival a atur (3 casos).

Cal dir que, a nivell general, les taxes d'activitat de les dones llatinoamericanes són les més altes del conjunt dels estrangers, i superiors a les dels autòctons. La feminització del flux, la demanda de mà d'obra en certs sectors terciaris (atenció i cura a les persones; neteja; etc.) poden explicar aquest fenomen; podem veure-ho en Pedone (2003, 2004, i 2006), Parella (2004, 2010), Tornos i Aparicio (1997, 2006), Alarcón (2010), entre altres.

Els sectors que ocupen la mostra estan condicionats encara més pel gènere. Especialment destacable és el sector de neteja (en empreses, administracions públiques, o domicilis privats), que ocupa 10 mares (40% de la mostra). Com recorda Luis Garzón Paola García (2008), la incorporació dels llatinoamericans (com, en general, del conjunt dels immigrants) es dona en els sectors econòmics menys

regulats amb una major demanda de mà d'obra barata i no qualificada, com el turisme i la restauració, el servei domèstic, o la construcció. Elements tots ells presents en la mostra analitzada.

L'emmarcament dels nouvinguts en els sectors menys qualificats de l'economia es dona també en la nostra mostra. Això es tradueix, tot seguint a la tipologia de Goldthorpe (1980)¹⁰¹, en una majoria de treballs no qualificats: 29/37, el 78%. Aquesta concentració és encara superior, però, en el cas de les dones (21/22, el 95%) que en el dels homes (“només” 8/15, el 53%).

La inserció laboral dels immigrants pot generar algunes qüestions interessants, com ara: la relació de complementarietat o substitució de la mà d'obra autòctona i estrangera (Solé, i Parella, 2001; Gil, i Valls, 2007); la consolidació o el canvi de l'estructura socio-laboral de destí (Portes, 2009); la relació entre l'alt nivell d'estudis i el baix nivell ocupacional, que pot interpretar-se diversament: des de *brain drain* (Vinokur, 2006), fins a la inadequació entre l'estructura laboral i l'escolar, o en termes de subocupació o sobreformació (Béduwé, i Planas, 2003; Van Rompaey, 2008); etc.

Ara bé, pel nostre treball és especialment rellevant la relació que s'estableix entre, d'una banda, la inserció laboral i la mobilitat social dels progenitors i, d'altra banda, les expectatives de mobilitat social i també d'èxit acadèmic projectades als descendents.

Alguns autors (Feixa, 2006; Luis Garzón Paola García, 2008) apunten a un desclassament –almenys inicial- que pot produir-se durant la migració.

En el nostre treball de camp, el responsable del CITE de CCOO explicava el sentit subjectiu del desclassament: “*Un ingeniero agrónomo –o de cualquier cosa- que lo encuentras aquí cuidando una yaya, para hacerle la compañía, porque los hijos no están*”, i la sensació de frustració que pot suposar: “*frustración total. Lo intentan aguantar, intentan sobretodo sobrepasar la época de indocumentados, y una vez que la superan intentan buscar mejor condiciones. Pero claro, esto tal como las cosas están, con lo de la crisis. Y algunos tienen que volver*”.

Aquest desclassament s'assumeix en el marc d'un procés migratori familiar, però amb la condició de traspassar les expectatives de mobilitat social ascendent als fills/es. I fer-ho, sobretot, a través de l'escola, concebuda optimísticament com l'ascensor social per excel·lència. D'altres autores, com Sarai Samper i Moreno (2009) apunten a que la mobilitat social dels nouvinguts, un cop establerts i en les feines següents, no és pas ascendent (vertical), sinó de canvi de sectors (horitzontals).

101 - Goldthorpe (1980) distingeix tres classes socials que, alhora, es subdivideixen en set categories ocupacionals:

Classe Serveis: (1) Professionals d'alt nivell, administradors, directius, grans empresaris (> 25 empleats). (2) Professionals mitjans, administradors, tècnics supervisors, petits empresaris (< 25 empleats), supervisors d'empleats no manuals.

Classe Intermèdia: (3) (a) Empleats no manuals de rutina a administració, comerç, personal i ventes. I (b) Treballadors de rutina no manuals de grau baix. Serveis personals i de seguretat. (4) (a) Petits propietaris, artesans autònoms i altres treballadors per compte propi amb empleats. (b) Petits propietaris, artesans autònoms i altres treballadors per compte propi sense empleats. I (c) Camperols i petits propietaris i altres treballadors autònoms del sector primari. (5) Tècnics de baix grau; supervisors de treballs manuals.

Classe Obrera: (6) Treballadors manuals qualificats. (7) Treballadors manuals semi qualificats i no qualificats.

Desenvoluparem més extensament aquest apartat quan fem referència a les expectatives paternals en relació a les trajectòries acadèmiques dels fills/es.

El retorn

El retorn de persones immigrades no ha estat gaire habitual al centre. De fet, només dues persones amb qui s'inicià el treball de camp al 2007 havien retornat al 2011: un noi xinès i una noia armènia. Diu el tutor de batxillerat que es “*dóna poc. Potser ara amb la crisi es donarà una mica més, però de moment, no(...) Molt poques persones que hagin marxat. Alguns és perquè canvien de domicili, però no se'n van al seu país*”.

Més enllà de l'impacte menor que ha tingut el retorn efectiu, volem aprofundir l'anàlisi en uns altres sentits: els motius per a preferir el retorn a l'origen o romandre al destí; el retorn com una decisió familiar; i les possibles discrepàncies que aquella genera. Al llarg del treball de camp, progenitors i descendents presentaven orientacions contraposades envers el retorn. Ens hem trobat amb uns pares i mares ambivalents i dubtosos en relació al retorn. En contraposició, els i les filles s'hi ha mostrat aclaparadorament contraris. Si bé alguns autors apunten a la distància que separa la idea (o mite) del retorn de la seva pràctica efectiva, el desacord en aquesta qüestió –mite o realitat- pot esdevenir font de desavinences, conflictes i inquietuds.

Els motius esgrimits pels progenitors, tant per romandre a L'Hospitalet com per retornar a sud Amèrica són principalment econòmics, però també familiars (depenent de si la família, nuclear i extensa, estan a L'Hospitalet o a sud Amèrica), o de socialització (grau d'arrelament i costums). La importància dels motius econòmics s'expressava tant per romandre com per a retornar. Els motius per romandre eren la necessitat d'enviar remeses, i viure una situació laboral estable i fructífera, p.ex. I els motius per retornar eren en alguns casos, el final de la vida laboral i la jubilació, en d'altres l'excés de treball (estrès, explotació, etc.), i en molts l'absència de treball, en forma d'atur. Probablement aquesta última situació és la més desencadenant del retorn. L'absència de treball és destacada per l'informant privilegiat del Centre d'informació per a treballadors i treballadores estrangers (CITE, de Comissions Obreres, CCOO), comentava sobre l'augment del immigrants retornats amb la crisi econòmica: “*Llegan, el último año están llegando muchísima gente que dice: «mira, aquí no hay trabajo, no hay nada», hasta tal punto que algunos incluso renuncian a la nacionalidad (...) algunos renuncian a la nacionalidad española. Se les concede, pero dicen, «no la quiero, no necesito nada, me largo». Porque tanta imposibilidad de trabajar, pues, tanta miseria en el trabajo, pues, «me marcho*”.

Ara bé, el caràcter familiar del procés migratori implica tenir en compte no només la situació laboral paterna, sinó també la acadèmica i laboral filial. P.ex., actualment, la Lídia “*nos lo estamos planteando [volver] este año ya, cuando yo acabe. Porque depende, la decisión depende de si yo entro a la selectividad. O sea, si yo*

apruebo la selectividad nos quedamos, y si no, pues nos vamos”; el cas de la Diana és idèntic. De totes formes, la presa de decisions familiars, però, no implica ni interessos idèntics entre els diversos membres familiars, ni consensos a l’hora d’adoptar una o altra estratègia. Existeix una diferència important entre el procés de reagrupament i el possible procés de retorn: el grau de consciència i autonomia filial. En el reagrupament, en general, són els pares i mares qui adopten la decisió d’emigrar, el calendari, moments per a fer-ho. En aquest procés migratori inicial, en alguns casos, els fills/es més adults no es reagrupen, donat el seu arrelament al lloc d’origen (inserció laboral, emancipats familiarment, etc.) i per la seva pròpia autonomia. En canvi, en el retorn, aquells/es fills/es han crescut. S’han introduït en noves xarxes socials, i estan desenvolupant els seus itineraris acadèmics i, incipientment, laborals. També han fet un aprenentatge de noves normes socials, coneixement de nous espais –físics i simbòlics-: un procés de (des)arrelament. Així, els i les fills/es no volen retornar i, a més, han crescut i esdevingut més autònoms. En aquest sentit, el retorn pot generar desavinences, i que aquestes s’expressin més fortament degut a l’autonomia adquirida pels fills/es.

A continuació presentarem unes discrepàncies paterno-filials en relació al retorn: El Adrián voldria quedar-se a viure aquí, però *“Els meus pares han comentat de tornar, però jo no, jo vull quedar-me aquí”*, i no tornaria ni que ells ho fessin. És el mateix que opina el Ronald, *“¿Volver? Yo creo que mi vida está hecha aquí. Y deseo quedarme aquí?”*. La Josefina no vol tornar (*“Yo de momento no, porque es que ahora ya estoy demasiado acostumbrada [riu]. Al principio pues me cerré un poco, pero ahora [pausa] es que ahora es de nuevo, el montón de amigos que ahora he hecho, ya no los quieres dejar. No sé, volver ahora mismo, yo...”*), però *“Mi padre sí que a veces se quiere volver. Porque no [pausa] no encuentra un trabajo estable. Entonces eso le da, no sé, trabaja muy a veces, y tal”*. Per la Diana el projecte de retorn sembla més proper, i això pot derivar en conflictes familiars. El seu pare *“dice ya que acabar los estudios, sacarme mis estudios para volvernos. Pero yo abí sé que tendré problemas con él porque yo no me quiero ir todavía. Entonces...”*, tot i que ella *“Yo me quiero quedar aquí, conseguir un trabajo, y cuando consiga dinero, luego ya sí volver a mi país”*, i la idea de tornar seria *“ya no para quedarme, sino de visita”*. Ara bé, al seu pare això *“No le hace gracia. (...) ¡No! [riu]. Porque él quiere que estemos todos juntos”*.

Com dèiem, el retorn no és desitjat des de la perspectiva filial, tant pel cost que suposaria (de nou, el procés de desarrelament i de reaprenentatge), i pel que significa perdre. Els i les joves de la mostra han establert vincles afectius i emocionals a l’Hospitalet de Llobregat, en un pla expressiu. En un pla més instrumental, els itineraris acadèmics i laborals del lloc de destí són comparativament millors que els del seu país d’origen. En aquest sentit, existeix la consciència del diferent valor de la carrera acadèmica a L’Hospitalet (o, en general, a Europa) i a sud Amèrica. Aprofundirem en aquesta comparació més endavant. És per això que el retorn només es contempla en uns supòsits molt determinats: de vacances,

o en cas d'impossibilitat d'inserció laboral i/o fracàs acadèmic.

Carlota Solé (Solé 1983; també a Delgado, coord., 1997) distingeix entre el mite del retorn i el retorn efectiu, més habitual el primer que el segon. Entre el retorn com a mite i el retorn efectiu apareixen les contradiccions i ambigüitats del projecte migratori: inicialment provisional, però que sovint esdevé definitiu. L'arrelament, patern i -sobretot- filial, i el cost que suposa cada procés migratori (de canvi i de trasbalsos) juguen a favor de que el retorn romanguí en la seva vessant mitificada. Alhora, el retorn efectiu pot esdevenir un projecte frustrant, ja que significa retrobar-se amb un passat sovint idealitzat.

Marxar de L'Hospitalet no implica necessàriament el retorn, en un viatge d'anada i tornada circular (origen – destí – origen), sinó que pot implicar una migració a un 3r destí. Diu el Thomas “*Yo es que tampoco quiero vivir aquí (...) no es que no me guste, sino que yo quiero conocer mundo(...) Y si mis padres se van a Ecuador, a vivir allí, yo me quedaré aquí, pero luego viajaré a otros países. Es que no me gusta estar a un solo sitio (...) el típico país de un latinoamericano es Estados Unidos. (...) O, si no, viajar por algunos países de aquí [Europa]: Alemania (...) Inglaterra*”. Al marc teòric també hem fet referència a la importància dels EUA en l'imaginari col·lectiu migratori sud-americà; podem veure-ho a, p.ex., AMIBE (2011), Pedone (2003, i 2004), Tornos i Aparicio (1997, 2006).

11. Trajectòries escolars

En aquest apartat presentarem quins han estat els itineraris acadèmics de la cohort estudiada, i a partir de quins elements s'han desenvolupat. (a) Mostrarem els itineraris a través d'un diagrama de fluxos, a partir del qual apareixeran tendències i trajectòries típiques. (b) A partir del diagrama i, també, recolzant-nos en d'altres estudis de fluxos, com l'Etefil (2005) o Garcia, Casal, Merino, i Sánchez (2013), mostrarem 7 trajectòries típiques. Aquests casos ens mostraran els diferents elements que afecten els itineraris, i els diversos sentits i combinacions que poden donar-se entre aquells elements. La força de les tipologies rau en la vivacitat en que mostren com els factors estructurals i les configuracions afecten a les biografies personals; i com els elements estructurals i el sentit de la seva influència poden ser diferents i, a vegades, oposats, en cada una de les biografies. Alhora, cal pensar cada tipologia d'acord amb el pes relatiu que representa, i que haurà estat descrit a partir del diagrama de fluxos. (c) Finalment, presentarem quins han estat els elements que més han incidit, condicionat, explicat i donat sentit aquells itineraris escolars. Ho farem a partir de 3 grans blocs: (c.1) diferències entre l'escola d'origen i de destí, i d'altres elements derivats del procés migratori; (c.2) el sistema escolar: característiques generals de l'escola (segregació interna i externa, vies escolars), tractament general de la diversitat, i mesures específiques destinades a atendre la diversitat cultural. Aquests són definits per Ogbu (2003), o Ogbu i Gibson (eds., 1991) com la part escolar "sistema". I (c.3) les relacions inter-ètniques, el grup de col·legues, i la relació entre la família i l'escola. Aquests són els elements que Ogbu (2003) anomena "comunitat".

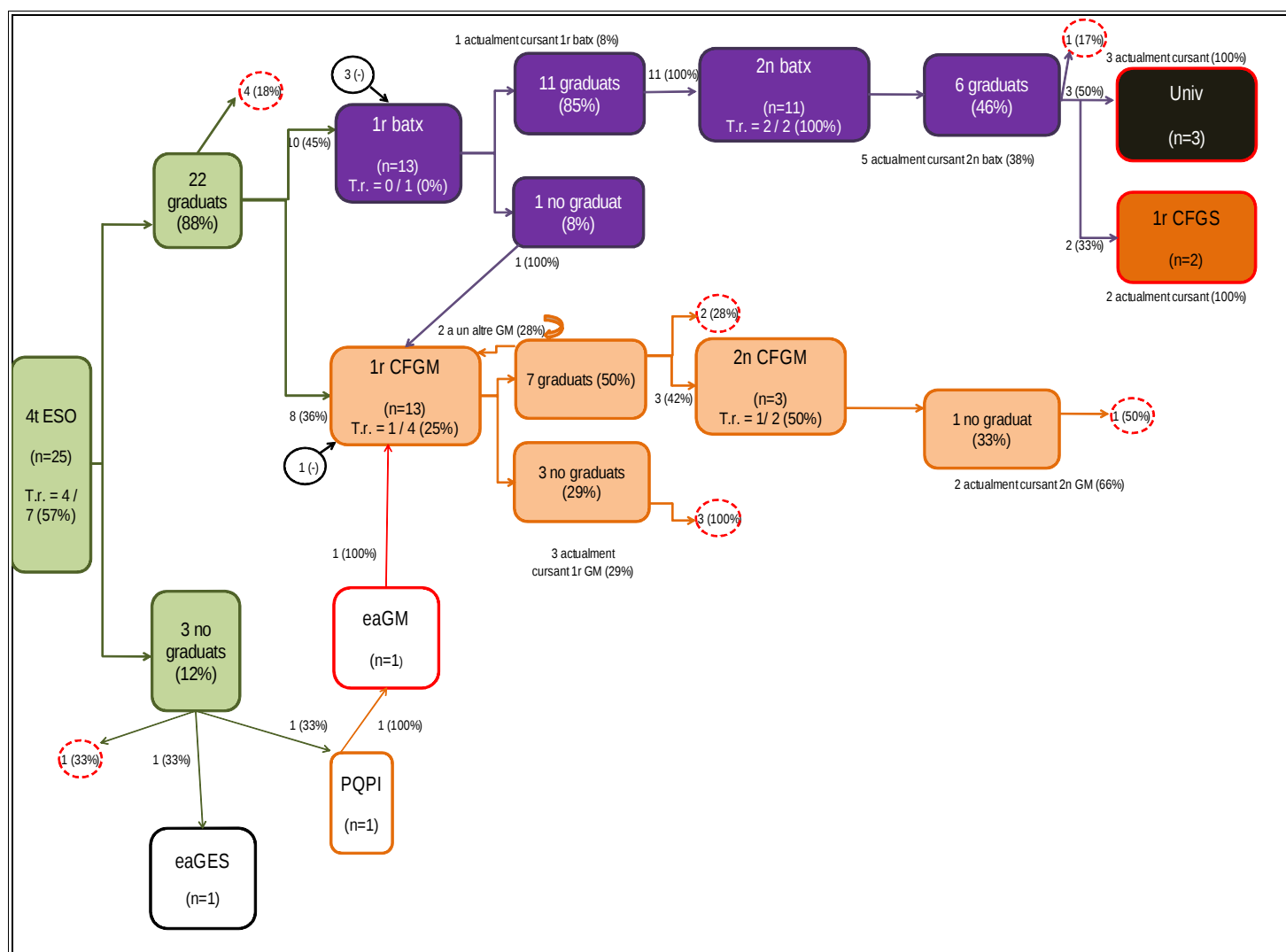
11.1. Diagrama de fluxos

El diagrama de fluxos ens permet visualitzar de forma longitudinal tots els itineraris de la mostra (tant els d'èxit com els de fracàs acadèmic). A partir de les dades contextuais (de flux, com l'Etefil 2005; o estoc, com les presentades al capítol 9) podem emmarcar-les i quantificar-les, i dir fins a quin punt són majoritàries o minoritàries -més enllà de l'estudi de cas-. Els diagrames de fluxos s'han elaborat a partir de l'enquesta telefònica, que ha preguntat retrospectivament l'itinerari formatiu (reglat i no reglat), així com el labora, des del curs 2007-08 fins al 2010-11.

La llegenda utilitzada ha estat la següent: els requadres indiquen el recurs (p.ex., CFGM, PQPI, etc.), i el número que hi apareix és el número de persones matriculades (en números absoluts o en percentatge); els globus discontinus marquen l'abandó dels recursos. El número que apareix al costat dels recursos indiquen la graduació o la no graduació en aquests ('G' per graduació i 'NG' per no graduació). 'Ea'

significa escola d'adults (p.ex., 'EaGM' significa preparar les proves d'accés per a GM en una escola d'adults). Les fletxes indiquen el pas d'un recurs a un altre, i són del mateix color que el recurs d'origen; alhora, el número que apareix al costat de les fletxes indica les persones que transiten d'un recurs a un altre, i el número entre parèntesi, indica quantes d'aquestes persones ho fan amb el títol. Finalment, les reincorporacions són mostrades pels globus continus. Dins de cada recurs, alhora, hi podem trobar tant la taxa de repetició ('t.r.'), com l'alumnat que fa dues vegades el mateix recurs (p.ex., alumnat graduat de GM que fa un altre GM de diferent especialitat). A continuació mostrem el diagrama de fluxos de l'alumnat centre i sud-americà. A l'annex 1, però, podem trobar, també, els diagrames de fluxos relatius a l'alumnat autòcton i al conjunt de l'alumnat estranger.

Gràfic: Diagrama de fluxos al llarg dels cursos 2007-08 a 2010-11. Alumnat centre i sud americà



Font: elaboració pròpia.

Observem forá diversitat d'itineraris. Aquests matisos són els que les dades estoc oculten, ja que mostren només una aparent homogeneïtat. Les formes d'accés, les repeticions, els fracassos i

abandonaments, les recuperacions, la continuïtat, etc., són molts elements que configuren cada itinerari. Ara bé, de la diversitat dels itineraris també és possible construir grans tipologies, encara que diverses internament. En el diagrama de fluxos podem identificar 3 grans trajectòries (seguint Garcia, Casal, Merino, i Sánchez, 2013): les del fracàs acadèmic (que en alguns casos permeten la recuperació a través de PQPI, en direcció a GM); la via professional; i la via noble-acadèmica a través de batxillerat (amb continuïtat a la universitat i CFGS). I on cada una d'elles, seguint les dades de l'Etefil-2005 representen aproximadament 1/3 dels matriculats a l'ESO. Aquestes 3 grans trajectòries es desgranaren posteriorment també a través de les tipologies.

Observem al diagrama que els centre i sud americans de la mostra obtenen una alta graduació en ESO (88%), molt superior a les dades del conjunt de Catalunya. Aquesta dada tant positiva també és deguda a que s'inclouen també aquells que, a través de la repetició s'han acabat graduant. De fet, dels 7 no graduats al curs 2007-08, 4 (el 57%) van repetir 4t d'ESO al curs següent, i tots es graduaren.

En aquest sentit, val la pena destacar la importància de la perspectiva teòrica i metodològica des de la qual s'aborda el fracàs escolar (Garcia, Casal, Merino, i Sánchez, 2013). Així, una perspectiva institucional centrada només en el dispositiu podria quedar-se tan sols en el percentatge de no graduació anual (dades sincròniques i d'estoc). En canvi, una perspectiva de caràcter biogràfic ha d'incorporar també les repeticions i l'evolució de la cohort estudiada al llarg dels anys, fet que requereix una aproximació metodològica longitudinal. Exemplificant-ho a partir de les pròpies dades, des d'una perspectiva institucional i del dispositiu, caldria parlar del fracàs que es donà al curs 2007-08: 18 graduats per 7 no graduats (taxa del 72%) . En canvi, des d'una perspectiva biogràfica cal parlar d'una proporció molt més alta: 22-3 (88%). Un efecte estadístic de la perspectiva biogràfica és que augmenta el percentatge de graduació d'ESO.

Dels pocs no graduats que no van repetir (tant sols 3 persones), 2 van continuar formant-se: a l'eaGES, i a PQPI, i ambdues van finalitzar exitosament els seus dispositius. A més a més, observem també l'itinerari PQPI-GM. Més enllà de la poca rellevància estadística de l'itinerari a la mostra (recordem el caràcter d'estudi de cas de la recerca), val la pena destacar com aquest esdevé cada vegada més habitual. Aquest augment és fruit de la nova tendència dels PQPI (arrel de la LOE 2006) amb una orientació que potencia la recuperació acadèmica, en contraposició a l'antiga orientació més laboral (Coordinació PTT, 2008).

De fet, la situació que exposa l'Etefil (2005) és força més negativa en aquest sentit: dels joves que no es graduaren, pel 80% va ser un abandó definitiu, un 9% es graduaren posteriorment, i un 8% accediren a un GM a través de les proves d'accés.

Dels que es graduaren (22), la majoria continuaren estudiant (18, el 81%), amb una relació de 10 a batxillerat i 8 a GM. Aquesta relació batxillerat-GM (1'3) és menor a la del conjunt de Catalunya (1'1; exposada al capítol 9): batxillerat ja no és abassegadorament majoritari, sinó que hi ha una relació de quasi-igualtat pel que fa a la matrícula entre ambdós dispositius. Tot i que batxillerat i CFGM presentin semblances en el número d'alumnes matriculats, continuen existint diferències en les tipologies d'aquells alumnes. Els de batxillerat són els alumnes “bons”: que no repeteixen, que tenen continuïtat formativa, i en que aquesta s'orienta a la universitat. Per la seva banda, GM són els alumnes “dolents”: que repeteixen i que abandonen en major grau; hi trobem també èxit escolar i graduació; però, quan aquesta es dóna, s'orienta sobretot al mateix nivell i diferent especialitat (és a dir, un altre CFGM). Altres estudis de cas apunten a tendències similars (veure, p.ex., Merino i Termes, 2011).

Alhora, cal dir que, any rere any, augmenten el número de persones que no estudien res; més endavant aprofundirem aquest aspecte, i el relacionarem amb la inserció laboral. L'últim element a tenir en compte és la relació entre formació reglada i no reglada (FR, i FNR). El primer que cal dir els casos de FNR han estat molt minoritaris: 6 cursets al llarg de 4 anys. Quan es donaven, es tractava de situacions d'atur (cursets per aturats), o propiciades per l'empresa. En tots els casos la FNR s'ha donat en moments en que no s'estudiava FR.

Taula. Combinació Formació Reglada (FR) i Formació no reglada (FNR). Alumnat centre i sud americà. Cursos 2007-08 fins a 2010-11

		Formació no reglada		
		Sí	No	total
Formació reglada	Sí	0 0%	61 76%	61 76%
	No	6 8%	13 16%	19 24%
	Total	6 8%	74 92%	80 100%

Font: elaboració pròpia.

Només en un cas podem parlar d'autèntica combinació de FR i de FNR en l'itinerari formatiu d'una persona. Es tractava d'una noia amb unes expectatives molt concretament definides del futur laboral (hostessa de vol) i que buscava una formació professional molt específica; per fer-ho optà per la FNR. Ara bé, desorientada per la poca disponibilitat de cursos va escollir una institució privada (molt cara), i desregulada (títol no homologat). Ara bé, a pesar del fracàs del curs, va continuar estudiant, donada la impossibilitat d'inserir-se laboralment, i va triar batxillerat. Aquest cas tant específic està inclòs en les tipologies.

En conclusió, ens hem trobat amb una gran diversitat d'itineraris. Alhora, però, aquesta diversitat es pot agrupar en 3 grans trajectòries: les del fracàs acadèmic; la via professional; i la via noble-acadèmica a través de batxillerat, cada una de les quals representa, aproximadament, 1/3 del conjunt de la mostra.

La mostra ha presentat una alta taxa de graduació a l'ESO, augmentada encara més gràcies a les repeticions. Un altre element que ha permès reduir el fracàs escolar és la incipient via PQPI-GM, fruit del canvi orientació dels PQPI, ara més acadèmica. Els graduats en ESO opten amb una lleugera preferència per batxillerat enlloc de GM (una relació de 1'3), confirmant així una tendència general a Catalunya. Això contrasta amb la major preferència per batxillerat que es dona en l'alumnat autòcton. De fet, segons dades Etefil (2005), al voltant del 80% dels graduats en ESO escullen batxillerat (i només al voltant del 20% CFGM).

Batxillerat, però, presenta més èxit acadèmic i continuïtat formativa; en canvi, per la seva banda, GM presenta major fracàs escolar, abandonaments, i repeticions. Més endavant, en l'anàlisi qualitativa, aprofundirem en aquestes aspectes. De totes formes, aquesta dada és contradictòria amb les de l'Etefil (2005); segons aquesta enquesta, el fracàs de batxillerat (40%) és major que el de CFGM. Ara bé, segons l'Etefil, aquest alt fracàs es recupera a través de CFGM; podem veure a la mostra com l'única persona que fracassà a batxillerat es redirigí a CFGM.

La continuïtat formativa posterior a batxillerat ja no és només la universitat, també que el GS apunta una tendència a esdevenir una alternativa pels graduats a batxillerat. En qualsevol cas, aquesta és només una tendència incipient. Segons les dades de l'Etefil (2005), els graduats en batxillerat opten en una proporció de $\frac{3}{4}$ la universitat, i només $\frac{1}{4}$ CFGS.

Per la seva banda, la FP no és tant sols una via terminal dirigida a una ràpida inserció laboral, també es dona –encara que de forma menor- continuïtat formativa en els GM. La continuïtat de GM es dona, en la mostra, sobretot dins del mateix nivell però diferent especialitat.

A pesar de les dificultats, a pesar del major fracàs acadèmic, i a pesar de les trajectòries més professionalitzadores, ens trobem amb una incipient aparició dels estrangers a l'ensenyament post-obligatori superior: tant a la universitat com als CFGS.

La gran majoria d'aquestes dades i trajectòries de la mostra presenten tendències congruents amb les dades del Departament d'Educació, presentada a capítol 9, o estudis específics: Garcia, Casal, Merino, i Sánchez (2013), Merino i Termes (2011), Coordinació PTT (2008), Merino, Garcia, Casal i Sánchez (2011). Aquesta congruència ens fa intuir que es tracta de trajectòries, algunes conegudes, d'altres emergents, però totes de caràcter general al conjunt de Catalunya.

11.2. Tipologies

Les tipologies ens permeten veure, de forma similar al diagrama de fluxos, la diversitat, l'èxit i el fracàs en els itineraris acadèmics. Tenint en compte, però, fins a quin punt és habitual estadísticament cada tipologia (tot emmarcant-les en el seu context). Alhora, també permeten copsar com els mecanismes funcionen de forma diferent. En primer lloc, perquè dins de cada itinerari hi ha elements específics que afecten més que altres (p.ex., en uns, la família és fonamental, i no tant el grup d'iguals; en d'altres passa el contrari). Alhora, en segon lloc, el mateix element pot jugar papers contraposats en els diferents itineraris: expectatives familiars; compensació i replegament; etc.

A partir del conjunt d'itineraris, podem establir 3 grans tipologies (seguint també la tipologia de Garcia, Casal, Merino, i Sánchez, 2013): (a) el terç acadèmic superior que, en el nostre cas, subdividirem en tres: l'universitari, el de grau superior, i el de batxillerat lent; (b) el terç formatiu professional, que en el nostre cas, subdividirem en dos: el de continuïtat llarga, i el de recuperació acadèmica; i (c) i el terç de no graduació i fracàs acadèmic, que també subdividirem en dos models: el de continuïtat i recuperació, i el d'abandó sense recuperació.

Esquema: tipologies de la mostra.

Terç acadèmic superior	La via noble: Universitat	Thomas
	Grau superior	Luisa
	Batxillerat lent: desorientació?	Carola Maria.
Terç formatiu professional	Professional llarg: persistent en l'intent.	Carlos.
	Recuperació acadèmica: passivitat però persistència.	Ronald.
Terç de no graduació i fracàs acadèmic	Continuïtat i recuperació: sense complir les expectatives?	Jennifer.
	Abandó sense recuperació: èxit laboral o fracàs acadèmic?	Jeffers

- *Jeffers: Abandó sense recuperació: èxit laboral o fracàs acadèmic?*

El Jeffers va arribar de l'Equador al 2001: primer ho havia fer la seva mare, i després va arribar ell amb el seu pare. Tenia només 10 anys, i va entrar a primària. El seu pare ha treballat sempre de transportista (conductor de camió), i la seva mare es dedica a netejar pisos particulars, i ambdós tenen alt nivell d'estudis (postobligatoris). Tot i que assistia regularment a classe i que no es considerava gaire bon estudiant, des de l'institut li recomanaven continuar estudiant, sobretot batxillerat; ell i la seva família,

però, creien que, en cas de continuar, era millor un CFGM, ja que permetria una inserció laboral més ràpida. Però la inserció es va donar de forma encara més ràpida i directa: al graduar-se de 4t d'ESO va trobar una feina, i no ha tornat a estudiar. Fins ha dia d'avui ha treballat com a repartidor a domicili, servint menjar ràpid. Cobra uns 650€/mes, per una jornada completa de 40 hores setmanals. A més a més, al llarg de tot aquest temps, ha tingut només contractes temporals.

Els consells que donaria a l'alumnat de 4t d'ESO, si el convidessin des de l'institut, seria “*que estudien mucho, para ser algo*”. Ell, però, no creu que torni a estudiar. Li agradaria, algun dia, fer un CFGM d'informàtica, perquè té molta sortida, però no veu gaire factible fer-ho.

No vol tornar a l'Equador, però els seus pares sí (“*un par de años más y se van, quieren volver con la familia*”); i, si ells se'n van, no sap respondre què farà ell, no ho sap. No pot imaginar-se com serà la seva vida d'aquí 5 anys.

En el cas del Jeffers s'observa com en alguns casos la inserció laboral (encara que precària i poc qualificada) és la gran enemiga de la continuïtat acadèmica. Alhora, aquesta relació, a vegades contradictòria entre itinerari acadèmic i laboral obliga a replantejar el sentit de l'èxit i del fracàs acadèmic (i fer-ho en relació a la inserció laboral), almenys des d'una perspectiva individual, i a curt termini.

- *Jennifer: Continuitat i recuperació: sense complir les expectatives?*

Equatoriana, va arribar al 2006, ja tard, el primer curs que va fer va ser el de 4t d'ESO. Primer va arribar el seu pare, després ella amb la seva mare. El seu pare actualment està aturat, i la seva mare és dependent a una xarcuteria. Al llarg dels 2 anys que va estar a l'ESO faltava a classe de tant en tant –no molt tampoc–, i no es considera una bona estudiant; alhora, les dificultats amb la llengua catalana van fer que el primer any de 4t d'ESO no es gradués. Sí que ho va fer després de repetir. Tant ella com des de l'institut li recomanaven fer un GM. Però el primer any li va anar molt malament. Va suspendre. Faltava molt a classe, estava molt desmotivada. La seva relació amb la seva mare es va veure molt perjudicada.

Ella volia treballar (de fet, tots els seus amics ja treballen). Però només ha treballat una mica, al llarg del curs 2008-09 (el del GM), com a cambrera, els caps de setmana. Però es va enfadar amb l'encarregat, que la va acomiadar. Ara està insatisfeta, i busca feina (espera trobar-la quan s'acabi la crisi).

Ella vol quedar-se, però el seu pare vol tornar a Equador: aquí no hi ha feina, està aturat des de fa massa temps. La seva mare i ella, però, encara que ell se'n torni, es quedaran: aquí hi ha més oportunitats de feina i d'estudis (en un futur, s'imagina estudiant un GM d'estètica).

En el cas de la Jennifer, les altes expectatives familiars han anat acompanyades d'un pobre rendiment acadèmic (i, sovint, passivitat i desafecció escolar), fet que ha redundat en un empitjorament de les relacions materno-filials, fet que no fa sinó augmentar, encara més, el problema: la distància entre l'escola, la mare, i la Jennifer.

- *Ronald: Recuperació acadèmica: passivitat però persistència*

El Ronald és equatorià, va arribar a l'Hospitalet al 2004, amb els seus germans, els seus pares ja ho havien fet anteriorment (el seu padrastre està actualment aturat, i la seva mare es “*señora de la limpieza*”, anteriorment treballava a l'hosteleria). Actualment viu amb la mare, la germana, i el padrastre (espanyol).

Tenia 12 anys al arribar, i va matricular-se a 2n d'ESO. Quan va arribar, va matricular-se a un centre de Cornellà. Allà va assistir a l'Aula d'acollida, on va aprendre el català (i de la qual “*no me costó mucho, pude salir rápido*”). L'arribada a Cornellà, tot i no suposar cap trauma, sí que li va fer “*más bien es un poco de miedo, ¿no? Porque no sabes lo que hay, y eso*”.

Quan arribà, al març, el curs acadèmic estava molt avançat. És per això que va repetir el curs. Considera que va perdre, de cop, 2 cursos: la repetició però, també, en primer lloc, cursar 2n d'ESO curs (quan, per edat, podria haver cursat, directament, 3r). Està dolgut amb aquella situació, considera que van ser anys perduts.

L'any següent, però, la seva família es va traslladar al barri de la Florida, a l'Hospitalet, i, així, ell s'inscriví al institut Eduard Fontseré.

Va ser una època de moltes repeticions, de frustració i desorientació, d'interrupcions. Tot i que no es considera un bon estudiant, sí que era aplicat i no faltava mai a classe.

Al arribar al IES de Cornellà es va sentir discriminat per companys, pel fet de ser nou –no pas pel fet de ser sud-americà-. Al Fontseré, però, sí que ha percebut amb força la discriminació i el conflicte, entre sud-americans, payos espanyols, gitanos, i marroquins. Quan estava a 4t d'ESO molts dels seus amics eren dels Latin Kings, fet que li suposava alguns entrebancs, sobretot perquè era la banda minoritària i perseguida, ja que la majoria de la zona estava en mans dels Panteres. Això va fer-lo sentir insegur. Al moment de l'entrevista, 3 anys després, allò queda molt lluny, i se n'ha separat, i considera que el conflicte s'ha apagat –o aquesta és la percepció de qui biogràficament se'n ha allunyat-. De totes formes, és escèptic amb el potencial de la mediació a l'hora de resoldre conflictes de barri, ja que aquella està molt focalitzada al IES.

Potser per això, 4t no li va anar gaire bé (“*es que cuando estás en 4º es muy así: quieres vivir el momento*”) i li van quedar 5 assignatures. Després d'un esforç final, però, va acabar graduant-se.

La tutora li recomanava fer un cicle, per a inserir-se ràpidament al món laboral. I de fet, ell (com la majoria dels seus amics), també volia fer un GM. Però l'any següent no va matricular-se a res, ja que diu que es va oblidar de pre-inscriure's a cap curs. Es justifica dient que en aquella època no estava gaire centrat. Va estar un any fora de la formació reglada, però va aprofitar-ho per fer un curset de formació ocupacional, de 80 hores, de comptabilitat; simultàniament, va treballar, ajudant a una dona gran, a fer les tasques domèstiques, ajudant-la al dia a dia (eren pocs dies a la setmana, per la tarda, alguns dies 3 hores, d'altres 5 hores); els diners eren per a ell, per a poder pagar les seves petites despeses.

Després d'aquell any, va matricular-se, ara sí, al CFGM que ofería el mateix centre, una especialitat de Gestió administrativa, tot i que no li va agradar gaire la temàtica. Ara estudia un CFGM d'Auxiliar d'infermeria (després de treballar ajudant a la dona gran, va veure que era una feina que li agradava i, a part, que estava força demandada laboralment; tot i que dubtava entre auxiliar d'infermeria o farmàcia); el fa a un altre centre. Li agradaria fer-ho al Fontseré, però allà no ofereixen aquesta especialitat.

No ha treballat mai, però això és degut a que sempre ha prioritzat els estudis. En el futur, vol estudiar un CFGS de “chapista” (tot i que no té relació amb el que fa, i que s'observi una certa manca de continuïtat en les especialitats que estudia).

Ni ell ni els seus pares volen tornar a l'Equador: tota la seva família està aquí.

- *Carlos. Itinerari professional llarg. Persistint en l'intent*

Nascut a Bolívia, va arribar al 2003, junt amb la seva mare (el seu pare es quedava a Bolívia). Va arribar a l'Hospitalet amb la seva mare i germans, i vivia a casa del seu avi, en un petit pis, al costat del metro de Torrassa. Va estar-s'hi al voltant d'un any, en el qual la mare va conèixer el seu padrastre, equatorià, i tots junts se'n van anar a viure a un pis proper, també a Torrassa. Després d'un altre any, però, es van traslladar al barri barceloní de Sants, al costat del parc de Joan Miró. El seu padrastre és lampista, i treballa tant en gas -sobretot-, com en electricitat i aigua. La seva mare es dedica a netejar domicilis privats.

El Carlos va arribar als 12 anys, de Bolívia, i el canvi al sistema educatiu de destí no li va costar gaire, només una mica el català. De totes formes, va repetir 3 vegades cursos d'ESO, perquè estava en “*una etapa de rebeldía*”, que qualifica d'adolescent, “*del pavo*”. Fins i tot en aquells moments, però, sempre ha tingut clar que volia continuar estudiant: “*yo lo tenía claro, porque mi mamá, me había traído aquí, pues, yo creo que lo mínimo que se merece es que yo salga con unos buenos estudios. Y por eso volvía, y repetía tres veces*”.

Quan estava a Bolívia sempre havia volgut estudiar alguna cosa d'electrònica o d'electricitat. Per això va fer un CFGM d'electricitat. La seva mare sempre l'ha recolzat en aquest sentit, a ell i als seus germans:

sempre l'ha animat a estudiar, a estudiar qualsevol cosa –això sí, si estudiava alguna cosa rendible, doncs millor- (res de “*vel·leïtats artístiques*”, somriu).

Del sistema educatiu català troba a faltar més llibertat, el poder sortir al carrer, i també lamenta l'ambient mogut, i l'alumnat “*revoltoso*” de Catalunya (a Bolívia, l'ambient era més tranquil, aquí són més “*diablos*”). Però, en definitiva, l'escolarització a Catalunya és millor, sobretot per la seva superior infraestructura i material, essencial en un CFGM com els seu.

Tot i que ell sempre s'hi ha mantingut al marge, li sorprèn, i rebutja, la relació conflictiva entre “*grupitos*”: espanyols, gitanos, *latinos*, etc. El conflicte considera que es va amplificar al voltant de 3r d'ESO. Ell, però, no va veure-s'hi implicat, ja que ell no és “*si eres de los que habla, de los que están ahí, de los que dicen por ahí, a veces te rebotan los problemas a ti mismo*”.

Al acabar l'ESO, però, va tenir una mala ratxa, i va suspendre un parell de cops. Un cop va graduar-se de 4t d'ESO tenia molt clar (tant ell com l'institut) que volia fer un CFGM. Va començar un GM, i actualment està cursant el 2n del cicle.

A més a més dels problemes estrictament acadèmics, també ha patit la discriminació a l'escola. I és que, a pesar de sentir-se sempre recolzat per l'equip docent, alguns companys (segons ell, “*gitanos*”) acusaven als sud-americans de robar la feina als altres. En aquestes situacions, però, pel Carlos, el millor és no fer res.

El seu consell als estudiant de 4t d'ESO és que continuïn estudiant (com ha fet ell), i que no es deixin enlluernar per feines de, p.ex., paleta, per 400€ al mes: si estudien una mica més, poden arribar als 1000€ fàcilment.

Treballa des del 2008, ajudant el seu padrastre, en les seves instal·lacions; però ho fa només a temps parcial, segons la temporada, segons si necessita la seva ajuda, en alguns caps de setmana, etc., i cobra un sou variable que es mou al voltant dels 500 € mensuals. Està content amb la feina, perquè treballa en allò que li agrada i és el sector al qual es vol dedicar.

La seva inserció laboral, doncs, està força encaminada, amb el seu padrastre i la seva família extensa, que el recolzen, fins i tot per a establir-se com a autònom: “*Sí, depende de cómo termine el curso y todo esto, actualmente falta un año y algo, pero igual mis tíos son trabajan en construcción (bueno, en gas y todo eso), y me dijeron «nosotros te conseguimos todo, tú solamente estudia». O sea que yo creo que sí, lo más seguro es que autónomo. O en una empresa o autónomo*”.

És impensable tornar a Bolívia. Tota la seva família està aquí, els avis, la mare i el padrastre i, sobretot, la seva filla (fa poc, el Carlos va tenir una filla, fet que ha alterat la seva família, i les expectatives d'inserció acadèmica i laboral, tant del Carlos com de la mare -la seva parella actual-). En el futur, vol estudiar un CFGM de fred i calent al Vilomara, si bé caldrà combinar-s'ho amb la “seva dona” (algun any treballa un i estudia l'altre; i el següent any a l'inversa).

- *Carola María. Batxillerat lent: desorientació?*

El primer a arribar va ser el seu pare; un any i mig després arribava la seva mare; i, al cap de 3 anys d'arribar el pare, la Diana arribava a l'Hospitalet. El procés migratori va suposar canvis en les relacions familiars: *“Bueno, un poco. Porque me alejé de mi padre. O sea, yo con mi padre, allí en Ecuador era..., éramos de arriba a abajo, y ahora los dos casi no nos podemos ni ver. Tengo muchas discusiones con él. Es algo muy distinto. En cambio con mi madre, estoy más cerca. O sea, allá era distinto, allá era más con mi padre, y aquí es más con mi madre”*.

Després de que el seu pare i la seva mare s'assentessin a L'Hospitalet (ell treballant a *“carpintería y aluminio”*, i ella és cuidadora en una residència per a gent gran), ella va arribar, de l'Equador, al 2003, amb 12 anys, i es va matricular a 1r d'ESO. Era una alumna estudiosa (tot i que recalca que no *“empollona”*), i destaca la seva bona relació amb el professorat.

Quan va arribar a l'escola va tenir problemes. Diu que *“me gustaba molestar”* i, també, que *“muchas veces pues no, no, no me aceptaban, por ser la recién llegada, pues le novatada. Pues no me aceptan”*. Tot i que ho desvincula del fet de ser equatoriana, ja que els que li feien les *“novatades”* eren espanyols que es duïen força bé amb els altres *latins*. El català mai va ser un problema per a ella, va tenir la sort que la van ajudar: *“Pero yo tenía la jefa de mi madre que me ayudaba con el catalán. Porque la mayoría son catalanes, pues me enseñaron a leer, me enseñaron un poco de catalán”*.

L'escola catalana i equatoriana són força diferents (almenys la del Consejo Provincial de Pichincha, a Quito): fins i tot l'equatorià és més difícil, perquè és més recte, més estricte. La relació amb el professorat també era diferent: *“Es mucho más respeto. Más respeto que lo que uno tiene aquí. Porque allí al decirle al..., faltarle el respeto a un profe no puedes, digamos”*, i això no li agrada, ja que l'afecta negativament al seu propi comportament: *“O sea, a mi no me gusta mucho eso. Porque yo también veo que yo aquí me he cambiado. Muchas veces también he faltado el respeto a los profesores. Y eso no debe ser así”*.

Al acabar l'ESO, tot i que l'institut li recomanava continuar en la formació reglada (sobretot batxillerat, però també un cicle), va decidir fer un curs per a convertir-se en hostessa de vol (curs que va fer amb dues amigues de l'IES).

El curs no va anar gaire bé: no estava homologat, i el títol, que era força car, no li va servir de gaire. En cert sentit, això fou conseqüència del desconeixement de les vies i del camp escolar: tant la poca utilitat del curs, com el preu d'acadèmia privada. Així que va tornar a l'institut, ara sí, a fer batxillerat. Després de superar el 1r, actualment cursa a 2n; en el futur, vol anar a la universitat, o un CFGS. Dubta, però hi ha dues especialitats que l'atrauen especialment: criminologia, i hostessa de vol (ara sí, en un títol homologat).

A l'escola, mai s'ha sentit discriminada per part del professorat, però sí per part d'alguns companys (molt pocs i, a més a més, al cap del temps, la cosa es va anar calmant).

No ha treballat mai; només esporàdicament de cangur, els cap de setmana: ho va fer per a pagar el curs d'hostessa de vol (que era d'una acadèmia privada) i, així, pagar-ho meitat i meitat amb els seus pares.

El seus pares volen tornar, estan cansats de treballar tant. Ella no sap què fer, i la seva decisió dependrà de la seva situació en el moment donat: *“depende de si tengo trabajo o de si estudio, o de si no estoy haciendo nada. Si estoy haciendo algo, me quedaría aquí”*. De fet, la seva família espera que acabi els estudis per a tornar a Equador, però ella ja anticipa el conflicte *“Pero yo ahí sé que tendré problemas con él porque yo no me quiero ir todavía. Entonces (...) Yo me quiero quedar aquí, conseguir un trabajo, y cuando consiga dinero, luego ya sí volver a mi país (...) pero ya no para quedarme, sino de visita”*. Tot i que és conscient que a la seva mare *“No le hace gracia (...) ¡No! [riu]. Porque él [el pare] quiere que estemos todos juntos”*.

A l'Equador hi ha també 2 germanes: són més grans, i van quedar-se a l'Equador quan ella va venir a l'Hospitalet. La germana ja té un fill, i era ells qui la cuidava quan els seus pares ja havien vingut aquí.

- *Luisa. Grau superior a pesar del paternalisme del paradigma del dèficit.*

Va arribar el 2007 del Perú, amb 15 anys, a fer 3r d'ESO. Els seu pare i la seva mare ja havien arribat prèviament: ell treballa la construcció i ella és xarcutera en una gran empresa de supermercats.

A l'Aula d'acollida va estar-hi al voltant de 3 mesos: considera que massa pocs, però la van treure perquè, suposadament, ja sabia suficient per a incorporar-se a l'aula ordinària. Està molesta pel paternalisme i cert menyspreu, encara que ben intencionat, des del qual es tracta els immigrants: *“Hombre, yo me desubiqué un poco. Porque, por ejemplo, aquí, yo que sé, cuando tu llegas, piensan que no sabes. Y entonces te ponen a hacer sumas y restas. ¡Eso en 3º [de ESO]! Y entonces, claro, te ves tú como qué, como si tú no supieras nada. Y, porque claro, yo por ejemplo allá [en Perú], yo no hacía ni sumas ni restas, porque hacía, porque estaba haciendo, hice 2º, y había hecho los logaritmos. Cosa que aquí han hecho a mates, pero después (...) Y claro, ahora ya he perdido los conocimientos que yo tenía, de mates por ejemplo, porque no los he hecho aquí. Y claro, como que tú no practicas, pues se te olvida. Y claro, cuando llegas te ponen a hacer sumas y restas, y te quedas un poco cómo: «vale» [riu]. Y nada, pues, yo que sé: porque es como si, este, te tratan así como si no sabes, porque aquí sí que es verdad que, tal vez, haya alguien de educación un poco [pausa] bajo, pero no tanto como se piensan”*.

Ella creu que el nivell a Perú és superior, sobretot les matemàtiques. L'Aula d'acollida estava conjuntament amb molts altres alumnes sud i centre americans, però també un número important de marroquins; es pregunta què tenen a veure les problemàtiques de cada un d'aquells (sobretot les).

Una cosa que li molesta molt és la relació entre alumnat i professorat. Es queixa perquè aquí el professorat s'ho pren tot a *“cachondeo”*, i això fa que ningú no els respecti.

Alhora, considera que va tenir sort d'arribar a 3r d'ESO, i no a 4t, perquè així va poder tenir temps d'assentar-se abans de la divisió per nivells de 4t, on ella anava amb els bons: 4t A. Més endavant, al apartat 11.3.4, relatiu a la divisió per nivells, reprendrem aquesta qüestió.

A l'ESO suspenia força, i no entenia gaire res. A pesar d'això, des de l'IES li van recomanar continuar estudiant batxillerat, i, a pesar de que ella es debatia entre batxillerat i cicles (que l'atreia més), va decidir optant per batxillerat. La seva mare també insisita molt en que ella havia de fer batxillerat.

Va fer el batxillerat humanístic, perquè inicialment volia anar a la universitat a fer disseny. Però quan va saber que es podia fer un CFGS de disseny, va decidir matricular-s'hi un cop acabat el batxillerat. S'imagina que en un futur proper treballarà en el món del disseny.

No ha treballat mai. No vol compaginar-ho amb els estudis, que són la seva prioritat. Potser algun estiu comença a enviar currículums a tendes, per tenir una mica de diners per gastar en els seus capricis: roba, sortir, etc.

Coneix remotament a persones que han estat en bandes. Però això era fa temps, a 4t d'ESO. Ella sempre s'hi ha mantingut al marge. No ha tingut cap experiència de discriminació del professorat. De l'alumnat –i de gent de fora de l'IES-, en canvi, només recorda els “comentaris típics”: sobre el color de la pell. I, tot i que no passa, res, “*uno se debe sentir mal*” quan li passen aquestes coses. És possible que existeixi la discriminació laboral (“*por lo que se ve en la tele, o en las noticias*”), tot i que ella ni el seu entorn més proper l'hagin viscuda mai en primera persona. Però, què s'hi pot fer? Poca cosa: “*Sí, pero hombre, tampoco lo que vas a hacer es echarte para atrás. Cuando hay discriminación, pues yo qué sé, lo único que puedes hacer es, o sea, por cambiar se podría cambiar, pero yo, o sea, tú misma no puedes hacer nada. Lo que hace la gente es así, o sea*”. No pots fer-hi res.

Ella es vol quedar a L'Hospitalet: té tota la seva vida aquí; i és per això que els seus pares es quedaran, perquè saben que ella no marxarà.

- *Thomas: la via noble. Universitat com a arma compensatòria*

El Thomas va arribar amb 13 anys, a 2n d'ESO. Primer va arribar el seu pare; i, 5 anys després, ho va fer ell amb la seva mare i germans. Tampoc va ser un canvi traumàtic; sí que ho va ser, però, per a la seva germana: “*Yo creo que los primeros días es un poco raro, ¿no? Aparte yo tenía doce años nomás, no era muy experimentado tampoco. Por ejemplo a mi hermana le costó mucho: se encerraba en el cuarto, no salía, la costaba abrirse, ¿no? A mí, por ejemplo, no*”.

Al arribar, s'imaginava que l'escola catalana seria súper difícil: “*Yo me imaginaba que el colegio iba a ser súper difícil y tal. [pausa] No sé, me lo imaginaba más como un colegio de [pausa] como de éstos que ves en la tele, ¿no? Qué [los alumnos] son muy listos y van súper con traje, abí todos, así. Pero no, llegué aquí y me encontré con un personal que*

*va abí vestido muy raro, vestidas muy raras, que no estudian, que les gritan a los profesores. Eso me pareció un poco raro, ¿no?». També li van sorprendre molt les relacions amb el professorat, mancades de respecte, i que podien arribar a l'insult o a l'agressió quasi física –llançar-los-hi coses-. Això deriva en una manca d'autoritat preocupant, i de la qual sembla que el professorat hi col·labori gustosament (a l'institut mai s'expulsa ningú). La llibertat està bé, com a principi teòric, però no a la pràctica, ja que “*El profesor da la mano pero el alumno te coge del brazo*”, un excés de confiança. Això fa que molts sudamericans que abans eren bons estudiants, quan arribin a Catalunya es relaxin. Admet, però, que la seva lectura pot ser esbiaixada, ja que els seus orígens educatius equatorians es remunten a un estricte col·legi privat, el Sebastián de Buenalcázar.*

Això va contribuir a que el primer any que va cursar a l'Hospitalet fos un any difícil. Però el que li va costar més va ser el català, el desconeixement del qual el desorientava profundament.

Quan el Thomas va acabar 4t d'ESO tenia claríssim que volia estudiar batxillerat. Veia cicles com un nivell més baix, i, sobretot, la seva meta sempre havia estat arribar a la universitat. Els seus pares també li recomanaven continuar batxillerat, i també, els seus tutors, basant-se en les seves notes: “*los tutores se basan en las notas. Te dicen: «Tú tienes buenas notas, tienes capacidad de hacer bachillerato, pues haz el bachillerato». Ahora [riu], si tienes unas notas regulares o muy regulares, te dicen: «O quieres repetir 4º [de ESO] y vuelves a recuperar el tema, y te lo aprendes bien, para que en bachillerato tengas un nivel bueno, o haces los ciclos, que es más rápido y más... [pensa] no sé»*”.

El seu objectiu és estudiar a la universitat, tot i que vol evitar les carreres excessivament teòriques (com, p.ex., informàtica).

Té dos germans: una de més petita, que està fent l'ESO al mateix institut que ell; i un de més gran, que està estudiant un CFGS. El germà que està cursant un CFGS, arrel de la seva experiència poc satisfactòria, va ser dels qui més li va recomanar que per res del món no fes un cicle, sinó que accedís a batxillerat).

No treballa, ni li interessa fer-ho. De fet, fins fa poc creia que l'edat mínima per treballar a l'Estat espanyol eren els 18 anys, amb la majoria d'edat.

S'ha mantingut al marge dels conflictes interètnics. Tot i que sí que ha tingut por en alguns moments: “*Pues [pausa] a ver [riu]. Yo creo que sí [que me he sentido inseguro], porque aparte yo vivo abí, al lado, justo a los Bloques [Florida], que es donde están concentrados los gitanos. Y yo creo que un poco de miedo sí que daba algunas veces. Pero [pausa] a ver, no sé. [pausa] A mí tampoco me importaba. Porque yo siempre he tenido la idea de que no me gusta la violencia entonces, si me vienen a molestar, y luego yo paso de ellos, y luego ellos siguen, me tendré que defender, también [pausa]. Pero no, que no, yo soy pacifista. Entonces no les daba importancia*”.

Creu, ahora, que existeix un racisme latent, que no s'expressa obertament, sinó de forma subtil. Però no és quelcom que es pugi o s'hagi de combatre políticament. El que cal fer és “*Yo tengo la idea que si soy*

algo, si soy bueno en algo y lo puedo demostrar, ésa es mi arma. Yo tengo que ser bueno en alguna cosa. Y demostrarlo. Si no lo soy [bueno en algo], y me discriminan, yo lo tomaré cómo que es culpa mía, porque yo no soy bueno en eso, y él es mejor". És a dir, aquesta arma pot ser el títol universitari. Si no té aquesta arma, però, "a trabajar a algún lugar en dónde sé que voy a trabajar por ejemplo de peón, o de reponedor, y donde sé que mi jefe es mejor, que mi jefe es español, se que mi jefe me va a discriminar, pero yo sé que no tengo nada, que yo he entrado ahí porque no he estudiado nada, sé que me va a discriminar. Y yo no me lo tengo que tomar, no a bien, pero tampoco a mal, tengo que estar neutral. No puedo alzarme para decirle que no me discrimine, porque yo sé que es mi culpa: no haber estudiado, no haber hecho algo bien, para poder ser mejor que él, que mes está discriminando. Ésa es mi idea". És a dir, una estratègia de compensació, de caràcter més aviat individual, i segons com, passiva.

Actualment, s'està "armant", tot preparant-se pel mercat laboral, i està estudiant una enginyeria a la UPC. Té bona combinació amb metro, i és el que sempre havia volgut fer.

Els seus pares volen tornar a Equador, "*Es que [pausa]. Si, porque mis padres tienen como cuarenta años y han pasado la mayor parte de su vida allá. Entonces allá tienen todo: sus padres, sus amigos, todo. Entonces ellos tienen la idea de ganar dinero aquí y llevarlo allá, para poder vivir allá [pausa]. Es que no les gusta vivir aquí*". Però ell no hi vol tornar. En cas d'haver de marxar de l'Hospitalet, però, no voldria tornar a l'Equador, sinó anar a d'altres països, com els EUA ("el típico país de un latinoamericano", diu rient), però també a Alemanya o a Anglaterra.

11.3. Característiques escolars

A continuació exposarem quins elements de l'escola catalana condicionen les TEE i les TET: en primer lloc, les diferències entre l'escola catalana i l'escola d'origen. En segon lloc, quin és el tractament de la diversitat genèric d'aquella. És a dir, la valoració de la diversitat cultural i ètnica, tant a nivell institucional com, sobretot, a nivell d'expectatives i projeccions del professorat (i on aprofundirem en el dispositiu específic de l'aula d'acollida). En tercer lloc, la segregació interna de l'escola (divisió per nivells, i fins a quin punt aquests esdevenen "etnificats"), i també la externa. En quart lloc, les característiques de les vies escolars. Ens centrarem sobretot en ESO, els PQPI -i similars-, batxillerat, CFGM; també analitzarem, en menor grau, els CFGS i la universitat. I en cinquè i últim lloc, les característiques de les diferents vies.

11.3.1. Diferències entre l'escola d'origen i la de destí

L'objectiu d'aquest apartat no és tant copsar les diferències "objectives" existents entre el sistema educatiu català i els sistemes educatius sud-americans (que ja ha estat plantejat succintament al apartat

4.2.3), ni tampoc les diferències existents entre l'institut Eduard Fontseré i els instituts d'origen dels nouvinguts. Es tracta de posar de relleu quins són els elements que, reiteradament, apareixen com a més rellevants (des de la perspectiva dels propis agents) a l'hora d'explicar els itineraris escolars.

Destacarem les diferències lingüístiques i la relació alumnat – professorat. També, en menor grau, a la diferència de nivells (real o suposada, i percebuda tant per l'alumnat com pel professorat i, en aquests últims, vinculada a processos d'etiquetatge); a la relació entre coneixements i títols; i, finalment, una reflexió sobre la relació entre l'edat d'arribada al sistema educatiu català i els itineraris escolars.

Les diferències lingüístiques

Les dificultats lingüístiques són considerades com el principal obstacle per itineraris acadèmics, tant des del propi alumnat¹⁰², com pel professorat. Diu la responsable de cicles: “*tenien moltes dificultats (...) sobretot, la llengua (...). Català l'entenen, perquè tothom ha estat a l'Aula d'acollida, i això es pot dir que és una experiència important. El tema de les Aules d'acollida ha estat molt important realment*”. Pel tutor de batxillerat, “*la qüestió idiomàtica. Tot i que precisament la qüestió de l'Aula d'acollida està establerta per això: perquè un alumne nouvingut tingui un temps d'aprenentatge i pugui adaptar-se millor*”. Les dificultats lingüístiques són inseparables de les mesures que s'empren per a superar-les, entre les quals destaca l'aula d'acollida.

En aquest sentit, destaca que al preguntar als/les enquestats/des pels seus problemes acadèmics al suspendre l'ESO (amb resposta oberta), tot sovint apareixia el fet migratori i, com a corol·lari, la llengua catalana (específicament, en 5 dels 7 casos que suspengueren l'ESO s'al·legà a aquestes qüestions).

Pels propis alumnes ha estat descrit com el principal obstacle acadèmic, tot i que n'han destacat també el ràpid aprenentatge del català. En relació a les dificultats mostrem alguns exemples. La Esmeralda diu que als inicis “*escuchabas es catalán y es como que no te enteras de nada*”. O el Thomas, “*lo peor era que llegas aquí, y me comenzaban a hablar en catalán, y yo no lo entendía*”. Però l'aprenentatge no és difícil, ni lent. La Lúcia diu que “*lo aprendí muy rápido*”; o el Adrián “*el català el vaig agafar bastant fàcil*”.

Els elements destacats per l'aprenentatge són l'aula d'acollida en primer lloc. El Thomas, diu, “*luego, al segundo año, que salí de l'aula d'acollida ya comencé a entender cosas, y me comencé a abrir al catalán*”. O, també, en segon lloc, les xarxes socials. P.ex., diu la Jossefine “*si te relacionas con gente que lo habla no es muy difícil*”; o el cas de la Carola Maria (exposat en les tipologies).

102 - Són, també, esgrimides com les més importants per l'alumnat autòcton. Diu la Mireia que les problemes dels nouvinguts radiquen en que “*tenen que aprendre el català, i és més difícil. Tenen que aprendre una llengua de zero*”. I en una línia similar, diu l'Albert: “*I bueno, això en cas de gent com que ve de la Índia, que no té el mateix idioma, o del Pakistan. Això per als sud-americans, per exemple, el català és més fàcil, perquè s'assembla al castellà i el seu accent, per exemple la «c» doncs ja és similar, és fàcil, és més fàcil. I va transcorrent al curs i van aprenent una mica el català*”. Podem veure-ho també a Termes (2009).

Aquests relats posen de relleu les dificultats lingüístiques que suposa el coneixement del català per als nous procedents d'Amèrica llatina, a pesar del domini d'una llengua romànica, que facilita aprendre català (Alegre, Benito, i González, 2006 i 2007; Carabaña, 2006). Marca, també, la diferència entre el coneixement d'una llengua vehicular, el desconeixement del català –però també la relativa facilitat per aprendre'l- (veure, p.ex., Oller, i Vila, 2008; Trenchs-Parera, coord., 2009).

Pel professorat i l'alumnat, però, aquesta situació no qüestionava l'ús del català com a llengua vehicular. Una aclaparadora majoria de professorat del centre es mostrava partidari de l'ús del català com a llengua vehicular; p.ex., la responsable de cicles: “*ells han de fer un esforç, i el professorat també. Clar, i després tenint en compte que nosaltres hem d'utilitzar el català, també. Ells s'han d'adaptar*”. Però en una excepció s'hi mostraren refractaris: diu la professora d'ESO i batxillerat: “*Jo, discrepo una mica, perquè per a mi l'important és entendre'm amb l'alumne, amb què signi. Català, castellà, o en francès o en anglès. Perquè el nano es pugui expressar i ja anirà agafant*”. Aquest és un conflicte, però, que va més enllà de l'estrictament pedagògic i lingüístic, i que esdevé també polític, i que parteix del paper de l'escola i la llengua a Catalunya.

Relació alumnat – professorat

Anteriorment, hem exposat la sorpresa de l'alumnat i famílies sud-americanes en relació al paper del professorat (Alegre, Benito, i González, 2006); i en el pas de pedagogies visibles a invisibles (Bonal, 2003; Bernstein, 1988) pot anar acompanyat de malentesos sobre l'autoritat del professorat i incomprensió sobre la relació que aquell estableix amb l'alumnat; i, també, pot implicar repensar el propi paper i marge de maniobra en la gramàtica escolar (Martín Criado, 2010), i descobrir de nou l'ofici de l'alumne (Feito, 2010).

Aquests canvis poden produir la sensació de manca d'autoritat per part del professorat, acompanyades de faltes al respecte per part de l'alumnat. Per l'Adrián, “*Era una mica diferent, perquè allà les classes, bueno, el que vaig estar jo, eren amb més alumnes, més grans, i doncs la relació entre alumne i professor era més petita. (...) Amb menys relació, vull dir*”. La Carola María explica que allà hi ha “*Más respeto que lo que uno tiene aquí. Porque allí (...) faltarle el respeto a un profe no puedes, digamos*”. Diu el Thomas que al arribar a L'Hospitalet es va trobar “*con un personal que va ahí vestido muy raro, vestidas muy raras, que no estudian, que les gritan a los profesores. Eso me pareció un poco raro, ¿no? (...) En los colegios en que yo he estado respetas al profesor o el profesor [fa petar les mans] toma medidas (...) ¡Uf! Es que aquí es muy [pausa] como decir [pausa] hay mucha libertad. El profesor da la mano pero el alumno te coge del brazo. (...) Luego el alumno coge demasiada confianza, no sé, toma demasiada confianza, y se cree que el profesor es una persona cualquiera, y que puede insultarle, decir cosas, y así. ¡Algunos les tiran cosas! Y eso es [pausa, bufà] súper raro*”. Per la Paulina “*allà hay más respeto. A un profesor aquí lo puedes llamar por su*

nombre. Y lo puedes llamar por señales o lo que sea. Lo puedes tratar de tu a tu. Y allá no: de usted a usted, y no lo puedes llamar por su nombre, sino «profesor» o «profe»; bueno, «profe» tampoco. Sólo «profesor». Bueno, eso cuando yo estaba allá, creo que ha cambiado un poco». La Lúdia: “Eso es muy diferente. Pero totalmente. Yo cuando llegué aquí sí que me quedé un poco... Porque digo «el trato con el profesor es demasiado diferente»: porque tú aquí te puedes tutear con los profesores. Es más: te dices que los tienes que llamar por su nombre. Y allá no puedes hacer eso. O sea, tienes que llamar «profesor» y tratarlo de usted. O sea, no puedes faltarle el respeto. Porque eso [el tuteig] se ve como una falta de respeto”. Luisa: “Ah, la verdad es que aquí, por ejemplo, los profesores, yo que sé, pues se lo toman un poco a cachondeo (...) En cambio allá, tú faltarle el respeto al profe no puedes, y tampoco no quieres. Porque, yo que sé, porque te mandan, te votan del colegio, o yo qué sé, pero vamos, que no se ve. El Carlos diu: “aquí son como más revoltosos. Aquí son más revoltosos que allá. (...) menos respeto. (...) ahí era «sbt» [imita, gesticulant, el crit d’un professor], y todos callados. Ahora, a lo mejor eran unos diablos todos fuera, pero por lo menos ahí”. Tot i que, “También tengo que decirte que vengo de un colegio de la Iglesia católica. Aunque yo no lo sea [católico]”.

Ara bé, això no implica sempre rebuig i estranyesa; a vegades també es valora positivament la confiança i possibilitat de diàleg. La Josefina es queda amb elements d’ambdós relacions d’autoritat; valora la llibertat de L’Hospitalet, però creu que cal agafar “*un poco de los dos. Porque aquí se pierde un poco más el respeto [pausa] hacia las personas mayores y hacia los profesores, las autoridades mejor dicho. Allá no: allá tu pagas lo que tu has hecho*”. En una línia similar, a la Esmeralda li agradaria una pedagogia intermèdia entre ambdós extrems: “*Los de aquí pienso que hay mucha confianza, mucha falta de respeto y tal.(...) Sí [demasiada confianza]. Mucha, bastante. Pero yo creo que está bien un poco de las dos cosas. Confianza y tal, poder contar con los profesores y tal, pero, también pienso que hay un exceso de confianza, no sé*”. Per la Lúdia: “*Yo creo que el respeto no se basa en el tratar de usted, sino que hay otro tipo de respeto. Puedes respetar de una manera diferente. No sé. Tutearse con alguien no quiere decir que le faltes al respeto, sí que es verdad. Aparte de eso sí que es verdad que hay muchas cosas que también son diferentes. (...) Aquí he visto que el insultar a un profe tampoco te causa tantas [pausa]... O sea, no tienen muchas consecuencias. Y ahí el insultar a un profe eso sí que tiene..., es más (...) grave*”.

Alhora, la relació entre un mateix i el professorat pot canviar, mimetitzant la relació alumnat – professorat hegemònica al centre, tal com destacaven Alegre, Benito, i González (2007). Diu la Luisa: “*En cambio aquí tú ves, yo qué sé, que uno lo podía mandar a todos los lugares al profe, y el profe se quedaba igual. Y no decía nada. Y pues veías, a veces tú pues hacías lo mismo. Y, pero tampoco era que, tampoco me comporté así con él, pero sí que una que otra vez, en 3º, sí que lo hice*”. I continua: “*si ves que nadie los respeta, pues tu también haces lo mismo a veces*”. També diu la Josefina: “*Allá hay más respeto y aquí la gente pues no respetan a los profesores. Es más, te lo contagian. Yo por ejemplo, te lo contagian porque, porque tú ves una persona que está hablando [pausa] a ver que le está hablando como si fuera una persona de la misma edad a un profesor, y el profesor no dice nada, además se ríe,*

le sigue la corriente, y tú dices: «¿yo porque le tengo que respetar?, si él no le dice nada, es más, le cae bien»”. Per la Carola María “*yo también veo que yo aquí me he cambiado. Muchas veces también he faltado el respeto a los profesores*”. Quan l'alumnat sud americà s'incorpora a aquesta nova relació amb el professorat, incorpora tant els elements percebuts com a positius (diàleg, confiança, cordialitat, transparència, etc.) com els negatius (caos, falta de respecte, desordre, etc.).

Això pot portar, paradoxalment, a una situació d'acusacions, recíproques i inter-ètniques, de mal comportament. A pesar de que anteriorment hem descrit com l'alumnat *latino* acusava als autòctons de faltar al respecte del professorat, també hi havia acusacions inverses. P.ex., diu la Patrícia, autòctona, percep les diferències següents entre els espanyols i els *latins*: “*en la manera de ser, o de actuar, [los latinos] son más, más tirados «pa'alante», más lanzados [pausa] son muy, muy bruscos. En las clases la lian demasiado. (...) era tope de calladita, tímida, de lo que te enseñan, ¿no? Y me acuerdo que ellos pues, había, se levantaban, mesas por un lado, bueno unos líos increíbles*”.

Diferències curriculars, de nivell, i de valor del títol

En aquest apartat volem posar de relleu les diferències en l'organització curricular, el nivell, i el valor del títol.

Pel que fa al primer element, a l'hora de parlar de diferències de nivell, no ens referim a una comparativa entre les escoles catalanes i les escoles centre i sud americanes (o equatorianes, bolivianes, peruanes, colombianes, etc.).¹⁰³ És per això que no farem una comparació de nivell “objectiva”, sinó que parlarem de la percepció i de les experiències de la mostra.

A nivell d'experiències vitals i percepcions, en general, l'alumnat considerava que hi havia força semblances entre el nivell a l'escola d'origen i la de destí. Això concorda amb les informacions de Alegre, Benito, i González, (2007), segons el quals les diferències curriculars son de tant sols de mesos. Fins i tot, per alguns alumnes, l'escola catalana és més fàcil que la d'origen. El Thomas explica el contrast: “*Yo me imaginaba que el colegio iba a ser súper difícil y tal. [pausa] No sé, me lo imaginaba más como un colegio de [pausa] como de éstos que ves en la tele, ¿no? Qué [los alumnos] son muy listos y van súper con traje, abí todos, así. Pero no*”. La Lúcia diu “*allá hay cosas que aquí, ay, que allá son de ahora [batxillerat] y que aquí yo todavía no tengo ni idea, las he visto mucho tiempo después. Entonces sí que es verdad que hay un poco de diferencia*”. Per la

103-Aquesta comparativa és difícil intrínsecament. Ho és en primer lloc per les diferències internes dins dels països (Carabaña, 2010), articulades segons zona rural o urbana, segregació residencial, titularitat de l'escola, etc. També ho és, en segon lloc, pels elements que les condicionen (situació socio-econòmica de l'alumnat). I, en tercer lloc, no disposem de gaires dades a nivell de sud Amèrica de l'informe PISA. P.ex., les dades relatives al PISA 2010 inclouen dades d'alguns països sud-americans. Els resultats, en ordre de millor a pitjor (la suma de lectura general, matemàtiques, i ciències), són: Espanya, Xile, Uruguai, Mèxic, Colòmbia, Brasil, Argentina, Panamà, i Perú. Podem veure-ho a la taula de l'annex 1 “*Resultats d'Espanya i països centre i sud-americans. PISA 2010*” (elaboració pròpia a partir de l'OCDE, 2010)

Paulina, “*también es un poco más difícil allá.(...) en mi país. Porque allá se aplicaba más las mates (...) Ahí tenían más perspectiva para las mates, las mates, las mates, las mates, las mates, las mates. Tienes que aprobar las mates y ya está*”. Diu el Carlos, “*lo que daban aquí, los estudios por ejemplo, yo ya lo había dado. Yo estaba en las clases buenas*” (posant de relleu la divisió per nivells a l'arribada). Per la Carola María va ser més difícil el primer curs de secundària que va fer a Equador, “*porque ahí [Ecuador] es [pausa] un poquito más duro. Pero depende del colegio que vayas. (...) Era un poco más difícil porque era más [pausa] más recto todo*”. Per d'altres, és relativament igual. Per l'Adrián, el nivell “*Era més o menys igual*”.

La diferent organització curricular pot generar distorsions (Alegre, Benito, i González, 2007). En alguns casos, perquè el ritme és diferent: quan es donen conceptes no treballats anteriorment, pot generar una sensació de frustració; però també quan es presenten continguts ja treballats en el passat, pot generar també sensació de pèrdua de temps i de superioritat. Diu la Jossefine: “*En matemáticas por ejemplo. Por ejemplo yo hacía química y aquí no hice química, nunca. Y allá yo era buena para química*”. Alhora, hi ha assignatures que tenen un contingut més local, com geografia o història. Diu la Elizabeth: “*historia (...) no es la misma que yo hacía allá. Aquí somos más de hablar de [pausa] de hablar de aquí, o las guerras, y tal y cual. Y allá no*”. I la Jossefine: “*allá llevas historia, otra historia, y aquí llevas historia de Europa*”; o la Paulina “*También con la historia. Es diferente, cuando llegas de allá a aquí. A ver, allá se estudian otras cosas de tu país, y aquí no*”.

Ara bé, cal diferenciar, d'una banda, els continguts curriculars i, d'altra banda, el valor dels títols (tant per la continuïtat acadèmica com per la inserció laboral). Diu la Lúcia “*en cuestión de títulos y tal, obviamente los de aquí (...) Son mejores. O sea, si tu vas allá con un título de aquí, obviamente te van a escoger al que tenga el título de aquí, aunque el de allá sepa más que tú y tú no sepas nada, pues por el título. Se dejan llevar (...) ¿Títulos de allá aquí? Aquí los títulos de allá no sirven*”.

Així, l'escola catalana es valora positivament, en general. Però no pas tant pels seus continguts curriculars, sinó sobretot per valor de canvi dels seus títols: ja sigui al mercat laboral o ja sigui per la continuïtat acadèmica -tant a Catalunya com a sud Amèrica-.

Aquesta percepció es basa en la presa de consciència del valor relativament autònom del fet pedagògic i els coneixements adquirits, d'una banda, i, d'altra banda, els títols i credencials. Alhora, aquest doble valor, en el marc de les vivències transnacionals de la generació 1'5 implica una comparació doble: origen-destí, coneixements-títols escolars. S'estableix, doncs, una comparació on, independentment dels coneixements acadèmics, el valor dels títols en destí (a L'Hospitalet, a Catalunya, al “centre”) són superiors als d'origen (Equador o Bolívia, Sud-Amèrica, o a la “perifèria”). Entre origen i destí, el valor és diferent i el reconeixement no és recíproc, ni al mercat laboral ni al món acadèmic (p.ex., la facilitat

en homologar els títols del centre a la perifèria, i la dificultat de fer el procés invers).

Aquesta alta valoració de l'escola catalana és coherent amb les informacions de Pàmies (2004, 2007) sobre l'alumnat marroquí i les seves famílies; o amb Alegre, Benito, i González (2007) sobre les famílies centre i sud-americanes. També ho és amb les teories que fan referència a l'acultració additiva (Gibson, 1988), o les minories voluntàries (Ogbu i Gibson, eds., 1991; Ogbu, 2003).

L'edat d'arribada

La gran majoria dels i les joves van arribar entre el 2001 i el 2007. Seguint les dades de l'enquesta, el primer curs al sistema educatiu català és, en gran majoria, l'ESO (18/25, 72%): 10 al 1r cicle (7 a 1r d'ESO, i 4 a 2n: el 44%), i 7 a 2n cicle (3 a 3r, i 4 a 4t: 28%); i 7 van incorporar-se a primària o abans (28%).

Existeix entre bona part de l'alumnat i del professorat la creença que existeix una relació causal directa i unidireccional entre l'edat d'arribada i l'èxit o el fracàs escolar. Aquestes teories sovint parteixen implícitament dels models d'assimilació lineal o clàssica. Pel tutor de batxillerat: *“Podríem dir que els que s’han escolaritzat aquí ja des de sempre, o fins i tot que han nascut aquí, però que són d’origen estranger, doncs pràcticament els podries confondre, en quant a comportament i maneres de treballar i tal, amb els d’aquí. Llavors, bastant diferents que els que vénen del mateix país però acaben d’arribar. Es nota, es pot trobar diferències”*. Segons la tutora d'ESO, no existeixen diferències entre l'alumnat autòcton i el nouvingut que porta molts anys escolaritzat a l'escola de destí: *“Absolutament res. En tot cas, fins i tot a vegades, poden ser molt millors [riu]. Com és en molts casos. Es converteixen en alumnes, pues com tots”*.

De totes formes, a pesar dels discursos dels informants privilegiats, no es pot fer una correlació mecànica entre edat d'arribada i èxit escolar (veure, també, Termes, 2009). És cert que el xoc migratori sempre implica una nova realitat lingüística i escolar (relació amb el professorat; currículum; regles de joc; etc.). Però no sempre arribar amb poca edat implica èxit escolar. Ans al contrari, en alguns casos l'edat afecta inversament els grups més estigmatitzats i amb els quals la societat receptora té una història de contacte més problemàtica.

L'anàlisi dels resultats de l'informe PISA mostra països on la permanència al sistema educatiu afavoreix els resultats de l'alumnat estranger i, en d'altres, al contrari, on les segones generacions obtenen pitjors resultats malgrat tenir un bon coneixement de la llengua i dels codis culturals. Carrasco (2008) posa èmfasi en que l'edat afecta inversament els grups més estigmatitzats i amb els quals la societat receptora té una història de contacte més problemàtica (és a dir, a més temps en el sistema educatiu, pitjors

resultats acadèmics). Amb més coneixement de l'entorn, i amb una incorporació escolar normalitzada, els resultats poden empitjorar a mesura que s'avança en l'escolaritat i es pren consciència de la posició de la minoria representada per elements negatius. En aquest sentit, destaquen el cas dels afrocaribenys al Regne Unit (Gillborn i Mirza 2000), o dels marroquins a Catalunya (Pàmies, 2006 i 2007). En una línia similar, i relacionant-ho amb les modalitats d'integració d'oposició o a la baixa, Marcelo i Carola Suárez-Orozco (1995, i 2003) o Portes i Rumbaut (2001) exposen com en molts grups d'immigrants el temps de permanència als EUA es relaciona tant amb el descens del rendiment escolar, com amb la reducció de les aspiracions acadèmiques. Cal concloure, doncs, que no hi ha una linealitat mecànica entre edat d'arribada i rendiment escolar.

Aquesta evidència empírica (que mostra la no linealitat entre temps d'estada al sistema educatiu i resultats acadèmics) es una de les bases per a qüestionar el model d'integració lineal o clàssic, com hem vist anteriorment (al capítol 4.1.5., relatiu a les trajectòries escolars i laborals de les generacions 1'5 i 2).

11.3.2. Tractament general de la diversitat

En aquest apartat volem aprofundir en quina és la perspectiva des de la que el professorat cospa la diversitat cultural, ètnica i nacional. En general, podem parlar de l'existència d'un discurs favorable a la diversitat, comprensivitat, i al multiculturalisme . Ara bé, darrere de la retòrica multiculturalista, les pràctiques poden ser molt diverses; en aquest sentit, la defensa d'un multiculturalisme abstracte conviu amb una pràctica quotidiana agredolça (on no sempre hi ha els recursos adequats per afrontar-la); veure, p.ex., Fernández Enguita, Mena, i Riviere, (2010), o Carrasco (2004). Els problemes als quals es fa referència són: la manca de recursos (econòmics, però no només: també de personal, p.ex.), la matrícula viva, l'aula d'acollida, les adaptacions curriculars, l'heterogeneïtat (acadèmica i lingüística). En el discurs següent se sintetitza l'ambivalència, aspectes positius i negatius: diu la tutora d'ESO: *“la diversitat cultural és important, que jo penso que és una cosa positiva; però a l'hora d'obtenir resultats acadèmics pot entorpir, sobretot si tens matrícula viva (que et van caient nanos, com m'està passant a mi ara) i van caient nanos durant el curs. Adaptacions curriculars, Aules d'acollida, clar, és un inconvenient. Eh, per uniformar nivells, clar, és un inconvenient. Jo penso que l'equip directiu i el conjunt del professorat hem entès que aquesta és la característica que hem tingut sempre. Que jo ho visc com un privilegi amb alguns inconvenients. Hi ha qui ho viu com un desavantatge, amb algunes coses bones [riu]. Però el cas és que jo penso que és molt positiu”*.

Aquesta percepció de la diversitat, “un privilegi amb inconvenients”, conviu amb una jerarquia dels diferents grups ètnics, culturals, i nacionals. Aquesta jerarquia de l'alteritat es fonamenta en 3 vectors (es

tracta de percepcions del professorat, independentment de la veracitat d'aquestes): (1) Nivell de l'escola d'origen. Sobretot, el valor mitjà dels sistemes educatius nacionals. També cal afegir-hi elements que diversifiquen el sistema escolar d'origen; com la seva situació (rural/urbà), la posició socio-econòmica (barris o zones més o menys afavorits), titularitat (pública o privada), orientació (laica, confessional, religiosa), regionals (diferències internes dins dels països), o ètniques (p.ex., indígenes, mestissos, afroamericans, etc.), entre d'altres. Són elements que també apareixen en Alegre, Benito, i González (2007) quan exposen les diferències internes dels països sud-americans. (2) Afinitat amb els principis de l'escola; compartir-ne els principis ideològics: la meritocràcia; ètica del treball; comportament esperat -tant pel professorat com per l'alumnat-; etc. I (3) La proximitat lingüística, com hem vist anteriorment. A partir d'aquests vectors podem construir la jerarquia de l'alteritat que projecta les expectatives en clau ètnica, nacional i cultural.

En alguns casos, les expectatives seran negatives, fetes des del dèficit. En d'altres, però, les expectatives seran positives, fetes des de l'excel·lència acadèmica i la cultura del treball (Lee, 1996 ho sintetitza sota la forma de “minoría robot”). Fins al punt que la seva presència redunda positivament en el conjunt del centre. Diu el tutor de batxillerat, “*El que passa és que depèn de a quins països van, o per la cultura seva, o per la manera de preparar-los, venent saben més que els d'aquí?*”.

L'existència d'estereotips positius i negatius ens duu a qüestionar més el sensacionalisme mediàtic, que associa alteritat, minoria ètnica i immigració amb fracàs acadèmic i indisciplina escolar. Alhora, també qüestiona l'equiparació entre, d'una banda, estrangers i immigrants amb baixada de nivell. Fa replantejar, per tant, l'efecte composició (Alegre, Benito, Chela, i González, 2010; Martínez Celorrio, i Marín Saldo, 2011). I també, per tant, davant de la concentració dels estrangers (i l'aparició subsegüent de fenòmens com el *white flight*), qüestiona la necessitat d'emprar mesures de repartiment: quotes, “busing”, limitació de la llibertat d'elecció de centre, etc. Veure, p.ex., en un sentit, Alegre (coord.), Benito, Chela, i González (2010); Benito, Chela, i González, 2007; Síndic de Greuges, 2008; i, en un sentit oposat, Carrasco (2008). Cal dir, però, que existeixen tant avantatges com inconvenients en totes les expectatives: les negatives i les positives (veure, p.ex., Lee, 1996). A continuació, presentarem l'ordre de la jerarquia de l'alteritat en el seu conjunt, tot i que centrant-nos en els grups ètnics i nacional *latinos*.

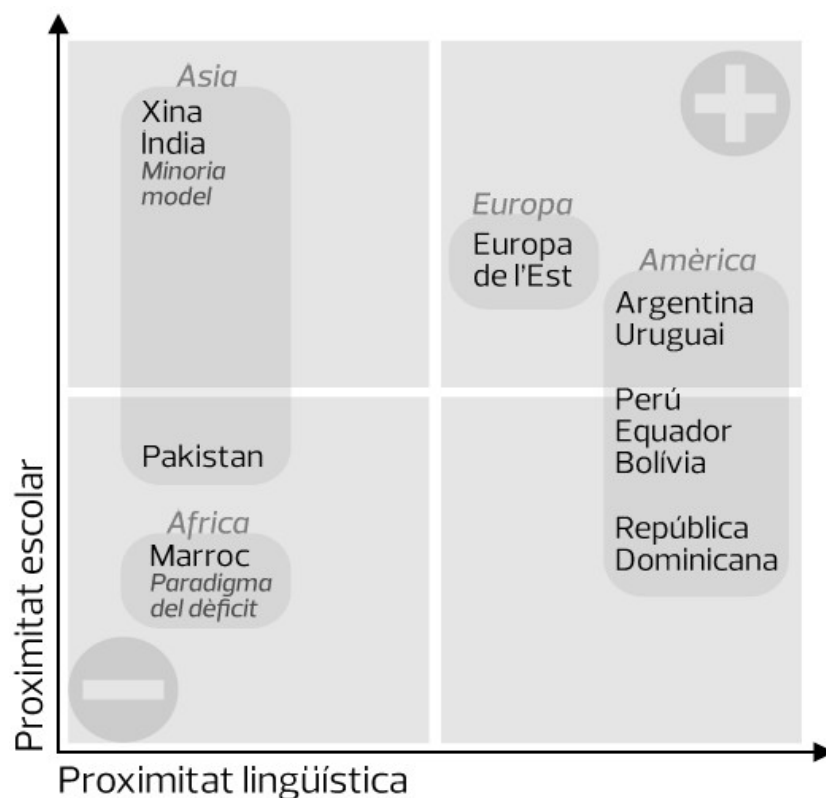
Un primer grup seria la minoria model que, en aquest centre, es concretaria sobretot en est europeus i els asiàtics. Es considera la presència d'ambdós col·lectius com a positiva en línies generals i, fins i tot, augmenten el nivell de l'escola. Diu el tutor de batxillerat: “*tipus Europa de l'Est, tipus Pakistan, tipus hindús, solen ser millors que els d'aquí?*”. D'una banda, els europeus es caracteritzen per un alt nivell de coneixements i disciplina. Alhora, no presenten grans dificultats lingüístiques. La professora d'ESO i batxillerat diu “*Lo que hem tingut de centre Europa (...) de Rússia (...) és genial?*”. La tutora d'ESO qualifica la seva presència de positiva per l'aula (amb l'excepció dels romanesos, “*molt absentistes?*”). D'altra banda, els

asiàtics (xinesos, pakistanesos, i indis) formen part de la minoria model també; de totes formes, s'hi reconeixen força diferències internes -òbvies en el continent més poblat del món-. Se'ls hi atribueix una gran capacitat de sacrifici, ètica del treball, disciplina, respecte envers l'autoritat (expectatives similars a les descrites per Lee, 1996). Però, per contra, presenten una gran distància lingüística.

En un espai intermedi hi trobem els centre i sud-americans. El fet de ser el grup més nombrós ha permès que el professorat distingeixi aquesta etiqueta pan-ètnica (*latins*) i que en desagreguin les característiques segons l'origen nacional i, fins i tot, regional. En termes generals, els sud americans estan més ben considerats que els centre americans. Dins de sud Amèrica, els argentins, uruguaians, i colombians són considerats els millors (tot i que la seva presència no és gaire habitual al institut); i els sud-americans sobre els quals es projecten expectatives menors són els bolivians. La professora d'ESO i batxillerat, explica la seva percepció de les diferències internes dins de Sud-Amèrica: “*vull dir que colombians n'hi ha pocs, i els que hi ha són bons (...) Els, per mi, de Sud – Amèrica, els que venen amb pitjor nivell amb diferència, és Bolívia. (...) Seguit de Perú. Equador depèn de si són de Quito o de Guayaquil. (..) i el quiteño normalment són millor que el de Guayaquil. Que és, bueno, el centre dels Latins i de tot, de la història*”. L'alumnat procedent de centre-Amèrica fonamentalment procedeix de la República Dominicana, que és el sistema educatiu més devaluat des de la perspectiva del professorat. Diu la professora d'ESO i batxillerat: “*República Dominicana acostumen a anar bastant coixos, bastant*”.

Finalment, hi trobem el col·lectiu amb unes expectatives menors: els marroquins. Pel que fa africans, diu la professora d'ESO i batxillerat: “*recent arribats d'Àfrica, de l'Àfrica negra, de l'Àfrica central, et venen amb nivell baix. I els marroquins [també tenen un nivell baix]*”. Aquest grup és vist des del paradigma del dèficit: podem veure-ho a Carrasco (2007), Pàmies (2004, 2006a, 2006b), Garreta i Lluís Samper (2011), Gratacós i Ugidos (2011), Valls (2008), etc.

Esquema: jerarquia de l'alteritat segons el professorat, a partir del treball de camp.



Les expectatives poden tenir importants conseqüències, com d'etiquetatge (ho hem vist al apartat 2.3.1). Ara bé, en la construcció d'expectatives per part del professorat hi intervenen molts factors, en destaquem 4: (a) els diferents nivells i consciència de la diversitat interna en la construcció de les expectatives; (b) l'imaginari col·lectiu presenta divergències individuals; (c) la capacitat d'agència de l'alumnat; i (d) la reflexivitat del professorat i del centre.

(a) Les expectatives es construeix en diferents nivells: continentals, nacionals, regionals; i, alhora, s'és conscient de les particularitats i diferències dins de cada un d'ells, que poden dependre de molts factors: zona rural/urbana, posició socio-econòmica, titularitat, orientació, o ètnies (tal com s'ha mostrat a l'apartat 4.2.3.c). Alhora, aquestes expectatives en clau ètnica o nacional, es barregen amb d'altres, com classe, gènere, models familiars, etc.

(b) No tot el professorat té les mateixes expectatives: existeixen dissensos que, si bé no n'alteren ni les línies fonamentals ni l'ordenalitat de la jerarquia, sí que les varien.

(c) Les expectatives del professorat envers l'alumnat, de naturalesa col·lectiva, es combinen amb la capacitat d'agència (i desviació de la norma) que el professorat atribueix a l'alumnat. *“Això va a persones”*, diu la tutora d'ESO, després de criticar els dominicans com a conjunt: *“Això no vol dir que no hi hagi un dominicà que sigui brillantíssim. Això per descomptat. Clar, a on comences no té res a veure fins a on arribes”*.

(d) Finalment, cal dir que al centre s'hi ha fet també un treball de centre important, i que aquesta visió és matisada i combatuda per part del professorat. Des del propi centre hi ha programes (en el

marc del Pla de Desenvolupament Comunitari de La Florida, PAC-05, impulsat per l'Associació de Veïns de La Florida, del 2005) dirigits a identificar les pràctiques pedagògiques, així com les expectatives i prejudicis subjacents a aquelles. I, així, a partir d'una crítica reflexiva, conèixer-les i superar-les.

La importància de les expectatives del professorat posa de relleu el marge de maniobra d'aquell agent. Les seves opinions, prejudicis i, fins i tot, interessos (Masjuan, 1994), poden traslladar-se a la seva pràctica pedagògica i, per tant, esdevenen rellevants a l'hora de pensar les polítiques educatives.

Ara bé, des d'aquesta tesi no es qüestiona l'adhesió del professorat als principis del multiculturalisme (ni es qualifica la seva adhesió de merament retòrica). Tampoc se'ls considera com a responsables únics i últims dels resultats acadèmics -sobretot els negatius- dels estrangers, immigrants, i minories ètniques.

Sí que es vol posar de relleu, però, la confluència del professorat amb un imaginari col·lectiu més ampli. Cal entendre les expectatives del professorat no des d'una òptica moralista i culpabilitzadora, sinó en un marc global, tant escolar com extra-escolar: de relacions inter-ètniques, de contacte migratori, de prejudicis i confiança recíprocs. Seria ingenu negar que el professorat es veu immers en unes dinàmiques (etiquetadores, de relacions inter-ètniques) més àmplies.¹⁰⁴

Aquests prejudicis i expectatives existeixen, però poden ser canviats i institucionalment controlats. No cal caure en el fatalisme: hi ha un marge de maniobra, constrenyit però prou ampli. Existeixen els mecanismes institucionals per aconseguir unes polítiques educatives més comprensives i atentes a la diversitat cultural: la formació contínua en el professorat; formes d'avaluació objectivables; canvis curriculars (assignatures menys etnocèntriques); valoració de totes les llengües -i no només d'algunes-; incorporació de la diversitat de forma no folklòrica; qüestionar la visió de l' "alteritat" dels llibres de text; etc. Hi retornarem a les conclusions.

Ara bé: quina és la percepció de l'alumnat d'aquest tractament de la diversitat i, sobretot, d'aquesta jerarquia de l'alteritat? L'alumnat percep que el professorat tracta, en general, a tothom de forma equitativa. P.ex., diu el Carlos "*Siempre han sido imparciales*"; o la Luisa "*no me he sentido nunca discriminada. Yo me he sentido súper bien*"¹⁰⁵. Aquesta percepció no contradiu la jerarquia de l'alteritat anteriorment

104 - Prejudicis i estigmes en clau ètnica, cultural o nacional, com ressaltem en aquest treball; però que també poden existir en relació a classe, gènere, o models familiars.

105- Tant sols hi ha hagut una excepció, la: Jossefine. Ja sigui en relació als catalans, per part d'una professora en concret: "*la profesora de catalán (...) si es de aquí es que sabes más catalán. Y a veces la gente no sabe ni escribir en catalán. Tú sabes mejor que uno que ha nacido aquí.(...) Y pues ella, por ser de Cataluña, simplemente ya: «éste sabe, es catalán», y aprueba. A veces no sabe, y tu dices «bueno...». Y por ser de otro lugar, pues no sé. Si que siento las preferencias, a ver, a veces*". O, també, en relació a d'altres col·lectius nacionals: "*a veces sí que te sientes un poco fuera de lugar (...) en el Aula d'Acollida yo sentía (...) que (...) la tutora de l'Aula d'Acollida tenía preferencia por los*

descrita, però en matisa l'efecte i, sobretot, la percepció d'aquesta en el sí de l'alumnat. Podem plantejar 3 hipòtesis complementàries per a explicar-ho:

1) L'alumnat *latino* no percep els prejudicis del professorat; ja sigui perquè aquestes expectatives són “mitjanes” (ni massa altes, com en la minoria model; ni massa baixes, com en la teoria del dèficit). O ja sigui perquè ocupen una posició central i majoritària, simbòlica i demogràficament, al centre. De tal manera que les expectatives en relació a la resta de l'alumnat siguin massa minoritàries o marginals per a fer una comparació (tal com predeia en el seu article Herbert Gans, 1992).

2) El professorat té la capacitat de controlar aquella jerarquia de l'alteritat. Ja sigui a través d'una crítica reflexiva que eviti els propis biaixos i estereotips envers l'alumnat. O bé ja sigui a través d'un tracte i una avaluació equitativa i formalment idèntica (a través, sobretot, dels exàmens).

3) Des de la perspectiva de l'alumnat centre i sud-americà, tant el professorat com l'escola en general són considerats els camps socials més lliures i meritocràtics. El camp escolar és considerat el menys discriminador en comparació a d'altres espais, com el barri, els mitjans de comunicació, o el món laboral. Es tractaria d'un mecanisme similar a la compensació expressada per Enguita (1991) en relació al gènere femení.

Aquestes dues últimes hipòtesis parteixen de que el professorat és considerat més just (i cec a les diferències de classe, gènere, i ètnia) que no pas l'alumnat. El professorat, a diferència de l'alumnat, formalment tracta a tothom per igual. La professora d'ESO i batxillerat exposa: “*el professorat, vulguis o no, està molt més educat (i no és una crítica, és positiu) en el llenguatge políticament correcte, treballa el tema del racisme... I si alguna cosa no és l'alumnat, és políticament correcte*”. P.ex., la Elizabeth afirma que s'ha sentit discriminada a l'institut, però només per “*alumnos (...) los profesoras siempre me han tratado bien*”. Això fa que la percepció de l'alumnat en relació a l'alumnat sigui d'equitat i meritocràcia. Més endavant analitzarem en detall els conflictes inter-ètnics entre l'alumnat; també, més endavant, quan donem compte dels mecanismes de compensació i replegament, posarem de relleu la discriminació al mercat laboral.

L'aula d'acollida

L'aula d'acollida de l'institut agrupava a les persones en base a l'edat i, per tant, presentava diferents nivells acadèmics i lingüístics. A l'aula d'acollida hi trobàvem persones procedents de centre i sud Amèrica; i, en menor grau de marroquins; seguits, per últims, d'europaus de l'est, i d'asiàtics. Com

alumnos que venían, por ejemplo, de Bulgaria y de esta chica que era amiga mía, de Rusia (...)Y tenía menos preferencia con la gente que venía del otro lado [Sud-américa]”.

veiem, els orígens educatius, i les famílies lingüístiques eren molt diferents.

L'objectiu primordial de l'aula d'acollida és l'aprenentatge de les llengües vehiculars; anteriorment, a l'apartat relatiu a les diferències lingüístiques, ja hem comentat les majors facilitats de l'origen castellano-parlant, com el procedent de centre i sud Amèrica.

Ara bé, l'heterogeneïtat de nivell acadèmic, i l'èmfasi en l'aprenentatge lingüístic, pot fer que d'altres aspectes curriculars siguin més perifèrics (i que el nivell sigui menor que a l'aula ordinària). P.ex., el cas de la Luisa, força paradigmàtic; ella denuncia les baixes expectatives amb que es troba l'alumnat *latino*: “yo me desubiqué un poco (...) cuando tu llegas, piensan que no sabes. Y entonces te ponen a hacer sumas y restas. ¡Eso en 3º [de ESO]! Y entonces, claro, te ves tú como qué, como si tú no supieras nada. (...) allá [en Perú] (...) había hecho los logaritmos. (...) Y claro, ahora ya he perdido los conocimientos que yo tenía, de mates por ejemplo, porque no los he hecho aquí. (...) cuando llegas te ponen a hacer sumas y restas, y te quedas un poco cómo: «vale» [riu]. Y nada, pues, yo que sé: porque es como si, este, te tratan así como si no sabes, porque aquí sí que es verdad que, tal vez, haya alguien de educación un poco [pausa] bajo, pero no tanto como se piensan”.

La incorporació a l'aula ordinària es dóna de forma gradual, i l'assistència a l'aula d'acollida es combina amb l'assistència a l'aula ordinària. L'assistència combinada a l'aula d'acollida i a l'ordinària pot implicar una certa irregularitat, fet que pot perjudicar el correcte seguiment de les assignatures. Diu la tutora d'ESO: “han de marxar de l'aula mare, per anar a l'Aula d'acollida, que és lògic i natural, però clar, això vol dir que han de, en alguna assignatura, a lo millor només hi aniran una hora. O a lo millor aniran dos de tres. Llavors això genera sempre una mica de despiste. I és un inconvenient”.

De totes formes, i per a sorpresa dels protagonistes, la presència a l'aula d'acollida pot combinar-se amb èxit acadèmic a l'aula ordinària, tot i que no és habitual. És el cas del Thomas, “La mayor parte del tiempo estaba en l'Aula d'Acollida y no sé cómo sacaba notas tan buenas en las otras clases [materias comunes]”.

I la incorporació definitiva es dóna quan se suposa que l'ús de les llengües vehiculars és suficient. Un cop s'aprèn el català, se “surt” d'allà. La incorporació es fa per edat (i no pas per nivell), i es dóna al llarg del curs acadèmic; és el fenomen conegut com matrícula viva.¹⁰⁶ El professorat és crític amb aquest model d'incorporació, tot i que sigui conscient de que els models alternatius també comportarien

106 - A pesar de que sigui un fenomen mediàticament i políticament molt central, la matrícula viva és un fenomen relativament desconegut. En aquest sentit, l'estudi de Carrasco, Pàmies, Berményi, i Casalta (2012) serveix per aclarir algunes qüestions: (a) La matrícula viva es concentra fonamentalment en els centres públics i no pas en els concertats (una proporció del 80% al 20%; veure la taula de l'annex 1 “Evolució de la matrícula viva a Catalunya, segons titularitat dels centres, en números absoluts i en percentatge”). Aquesta desproporció es deu a dos factors: en primer lloc, el major número de vacants de l'escola pública un cop finalitzat el període ordinari de matrícula; i, en segon lloc, la major continuïtat entre etapes educatives entre les etapes educatives en les escoles concertades. (b) Tot i la percepció generalitzada, la matrícula viva està protagonitzada majoritàriament per alumnat de nacionalitat espanyola (42%); seguit d'alumnat amb nacionalitat marroquina (11%) i, a força distància, romanesa, equatoriana, colombiana, o pakistanesa (3% cadascun). (c) És necessari recuperar la centralitat dels subjectes, i veure els efectes de la mobilitat en l'alumnat (sobretot tenint en compte de que la majoria d'intervencions dirigides a l'alumnat més vulnerable parteix de la premissa de la permanència al mateix lloc), i abandonar la perspectiva receptora i institucional dominant.

problemes. La incorporació per edat suposa la creació de grups-classe de nivell heterogeni. El professorat, que parteix de la teoria del comboi, hi és crític. Segons Fernández Enguita (1991), la teoria del comboi parteix de la premissa segons la qual en una aula heterogènia, el ritme general el marquen els alumnes amb més dificultats. Així, la comprensivitat de la LOGSE el que fa en definitiva és imposar el ritme dels més lents als més ràpids. De totes formes, pel propi F. Enguita (1991) és possible “cuestionar la teoría del convoy. Ésta se basa en el supuesto previo de que todos los alumnos de un grupo deben avanzar al mismo ritmo y en la misma dirección”. Alhora, aquesta denúncia de la baixada de nivell no és nova: per Baudelot i Establet (1990) arrenca a inicis del segle XX amb l'expansió i universalització educativa. La tutora d'ESO diu: “*Que hi ha fracàs, perquè per edats, estàs posant per edats, i no per nivells*”. De totes formes, la incorporació per nivells també seria problemàtica. El professorat és conscient d'aquest doble problema. Diu la professora d'ESO i de batxillerat: “*Si tu arribes aquí amb 15 anys, sàpigues llegir, escriure o no, et toca anar a 3r d'ESO o a 4t d'ESO. (...) També és cert que és conflictiu i perillós posar un crio de 15 anys amb un crio de 12. Tot això jo ho entenc*”. Alhora, pot resultar frustrant per a un/a nouvingut/da situar-se a un grup – classe amb una mitjana d'edat molt inferior a la pròpia.

Alhora, la heterogeneïtat de nivells es veu combatuda per la creació de grups de nivell. I, particularment, és una trajectòria habitual el pas de l'aula d'acollida als grups de nivell més baix; ho veurem quan fem referència a la segregació interna.

En qualsevol cas, la matrícula viva és considerada intrínsecament problemàtica (“*molesta molt*”, diu el tutor de batxillerat), perquè altera les dinàmiques grupals, els rols de l'alumnat, i el funcionament del grup-classe.

11.3.3. Segregació interna: divisió per nivells; itineraris etnificats?

En l'institut analitzat existia una divisió per nivells al llarg de l'ESO (tot i que eufemísticament era anomenada atenció a la diversitat); l'alumnat a més a més, la percebia com a tal. Aquests elements recorden les descripcions de Gibson i Ogbu (eds., 1991) i Ogbu (2003). I l'entrada als nivells més baixos es feia sovint a paritr de l'aula d'acollida. Això podia dur a itineraris etnificats, o a experiències ghetitzades (Gratacós i Ugidos, 2011; Carrasco, 2006, i 2008). Aquesta divisió, alhora, condicionava fortament la continuïtat als nivells post-obligatoris. El professorat, però, tot i ésser conscient d'alguns dels efectes perniciosos de la divisió per nivells, la defensava, a partir de: la mobilitat entre nivells; l'aplicació de la divisió a algunes assignatures -i no pas a totes-; i el fet que afectava als nouvinguts, però no pas a les minories ètniques. A continuació ho desenvolupem més extensament:

A l'ESO existeix la divisió per nivells. Diu la tutora d'ESO: “*hi ha dos 4ts, eh, cuidado. Hi ha dos 4ts.(...) hi*

ha un que alimenta el batxillerat i l'altre que fa el que pot, i gradua i va a cycles. El meu era el xungo". És a dir, d'una banda, els bons (els "guays"); i, d'altra banda, els dolents (els "minimundis", els "xungos").

L'alumnat, però, és conscient d'aquesta divisió. Diu la tutora d'ESO: *"d'alguna manera, ells saben, a 4t ho tenen claríssim, saben que "hay un grupo de los guays, y nosotros que somos los lerdos"*. Quan la Luisa explica el seu pas pels diversos grups de nivell, queda ben palesa la perifèria o centralitat de cada un d'ells, així com les diferències en exigències, nivells, actituds que s'hi donen (el 4t dels bons, i el 3r dels dolents). Diu la Luisa que finalment a 4t *"Bien. (...) estaba en una clase que cómo quien dice estaban los mejores. (...) estaban los mejores. (...) en el 3º donde yo estaba, ¿Qué habíamos?, 5 personas. Y casi no iba, la gente. Yo, por ejemplo, había un día que no iba, y me encontraba con dos. O tres. Yo creo que también era por eso, no sé"*.

Pel tutor de batxillerat, la forma d'aconseguir una majori actitud pro-acadèmica és l'eufemisme "agafar amb pinces", com una forma de significar segregació interna. Diu: *"si es pogués (tot i que a nivell de l'administració és difícilíssim), seria agafar amb pinces a dos o tres (...) i automàticament la cosa canviaria. Perquè aquells cinc o sis o deu que més o menys estan (...) més enllà de la zona del mal, aquests retornarien perquè ja no tindrien ningú per fer-se el valent (...) Si no tenen aquesta figura del líder o dels líders, hi ha molts que serien una massa, podríem dir, que aniria seguint a la resta, però sense la cosa aquesta negativa"*.

El motiu per dividir són els coneixements, no pas l'actitud. Diu la tutora d'ESO: *"els temes actitudinals s'ha de vigilar molt"*. El tutor de batxillerat confirma aquesta divisió en termes de contingut, però no pas actitudinal: *"sobretot rendiment. Sobretot, lo que més, rendiment. I a lo millor actitudinals seria per separar alumnes que no poden estar junts perquè es barallen, perquè creen problemes, doncs ha vegades s'ha fet, amb alguns d'aquests [grups] bons, [posar] algun alumne indisciplinat. Que, a vegades, fins i tot, ha funcionat en el sentit de, com ha estat amb gent treballadora i tal, s'ha quedat allà, absorbit pel grup. O sigui, hi va haver un cas molt clar, fa un parell d'anys, i realment va..."*. La divisió per aspectes actitudinals implica ajuntar a una mateixa aula alumnes amb problemes de ritme d'aprenentatge i alumnes amb una actitud anti-escola, tot generant una situació de no-aprenentatge: no es pot tractar ambdues problemàtiques. Per tant, es fa una divisió per nivells, i es "reparteix" els alumnes amb problemes actitudinals entre tots els grups (d'aquesta manera, repartits, no controlen tant l'ambient de classe, i la pròpia pressió pro-escola del grup, permet conduir l'ambient de classe cap a posicions més participatives i implicades en el procés d'ensenyament-aprenentatge). En les seves paraules, els professors prefereixen els "tontos" (actitud pro-escola i baix rendiment) a les "feres" (més capacitats però amb actitud anti-escola).

Tant segons l'alumnat com pel professorat, aquesta divisió per nivells condiciona la continuïtat als

nivells post-obligatoris. Diu el tutor de batxillerat: “*la majoria de vegades sí [que els “bons” van a batxillerat, i els “dolents” a cicles]. O sigui condiciona una mica*”. Hi ha una correspondència entre grup i trajectòria i continuïtat escolar. Això concorda amb la jerarquizació de les opcions de continuïtat escolar, en la que batxillerat és la millor, seguida de cicles. Tot i que, en general, la orientació tutorial potencia sempre la continuïtat acadèmica, també incorpora la divisió per nivells, segons la qual els bons estudiants del grup bo (que pot anomenar-se tant A com C) es dirigeixen a batxillerat; els mitjans al CFGM; i els dolents a PQPI o a la inserció laboral. En el grup de discussió als autòctons, es va donar el següent diàleg. El Jaume va dir “*per exemple, el A farà batxillerat, el B farà cicles, i el C no farà res*”; al que la Mireia afegí “*bueno, los del C... [rialles?]*”, i el Paco digué “*¡no continuará nadie!*”.

Un element que ha aparegut en part han estat els itineraris etnificats, que denuncia Ogbu (2003), i Gibson i Ogbu (eds., 1991), Fordham (1996) i, en el nostre país, Carrasco (2007), Pàmies (2004, 2006a, 2006b), Ballestín (2010), o Gratacós i Ugidos (2011).

Les causes de l' “etnificació” (en tant que sobre-representació dels estrangers) poden apuntar a dos elements separats. En primer lloc, pot ser fruit d'elements d'etiquetatge i distància cultural que dificultin els itineraris de les minories ètniques. O, en segon lloc, pot ser fruit exclusivament de dificultats escolars sorgides arrel del procés migratori; cal destacar que el professorat defensava aquesta segona postura. Els elements relatius a la jerarquia de l'alteritat, però, poden apuntar a elements de segregació en clau ètnica que van més enllà del propi procés migratori; de fet, aquesta és una de les tesis més sostingudes en alguns dels estudis recents a Catalunya fet en relació a l'efecte etiquetatge; veure, p.ex., Ballestín (2010), Pàmies (2004), entre d'altres.

El professorat parteix de la necessitat de la divisió; però en tant que mal menor -amb força defectes-. Diu la tutora d'ESO: “*No sé si és bo o dolent. Ara t'ho dic sincerament. Entenc que un institut com el nostre, que no està en una zona, en fi, en una zona privilegiada, vulgui [pausa] conservar el batxillerat. Conservar el batxillerat sobretot pels nanos. Eh, no per l'institut! Perquè a vegades nanos que aquí s'atreveixen a fer batxillerat, si baguessin de marxar d'aquí, potser no ho farien. Llavors això [fer ESO i batxillerat al mateix institut] és molt bo, se senten a casa. Així, s'inicien a 1r d'ESO i acaben el 2n de batxillerat. Això és molt bo. Això és molt vàlid*”. Aquesta divisió per nivell apareix (segons el professorat) davant la impossibilitat d'oferir una sola pràctica pedagògica a l'aula amb nivells molt dispars. Davant l'heterogeneïtat, o bé s'aposta per un nivell alt (i part de l'alumnat es perd) o bé per un nivell baix (i part de l'alumnat s'avorreix); és la teoria del comboi d'Enguita (1991). Segons el professorat, ambdues opcions són rebutjables; amb l'afegit que en l'alternativa del nivell baix, l'escola pública perd qualitat i, així, els alumnes bons i amb voluntat de mobilitat social ascendent, abandonen l'escola pública per anar a la privada. Arguments similars apunta

Bonal (2003); ho recuperarem a les conclusions. Per tant, els professors són conscients de l'etiquetatge que implica aquesta divisió (Rosenthal i Jacobson, 1969; Rist, 1970), i intenten minimitzar-la, i que aquesta sigui el mínim determinant i irreversible possible, a través de grups de nivells només en les assignatures troncales (no pas en les altres assignatures); i de potenciar la mobilitat entre grups (de totes formes, cal dir que aquesta és reduïda: d'uns 2 alumnes per classe/any, aproximadament un 10%).

11.3.4. La segregació externa

Per a entendre la composició del centre, les relacions inter-ètniques i, fins i tot, la percepció de l'alteritat en el professorat és necessari exposar breument la relació de l'institut amb el barri. L'institut està enclavat al costat de la parada de metro de La Florida (veure mapa de l'annex 1), al costat dels Blocs de la Florida. Anteriorment, hem descrit els processos migratoris que ha experimentat L'Hospitalet. Les diferents migracions han creat una configuració única, a partir de la qual podem entendre les relacions inter-ètniques, que veurem més endavant. L'institut és l'expressió del passat i del present migratori de L'Hospitalet: les migracions espanyoles al llarg del segle XX (sobretot andaluses). A més a més, a finals dels anys 90s, segons la professora d'ESO i batxillerat, els *“Blocs de la Florida (...) es van anar omplint de gitanos, i a més a més, els gitanos funcionen amb clan (...) I aquí vam anar tenint gent, i tots eren cosins. Vull dir, no és que n'hi haguessin dos-cents, perquè no, però anaven a una”*. En aquella època començà a arribar també el contingent procedent del Marroc a finals del segle XX. Diu la professora d'ESO i batxillerat, *“comencen a instal·lar-se als Blocs els àrabs, marroquins bàsicament. I comencen les guerres ètniques. Que el nacional “blanquito” estava al mig, “no me meto con nadie”, però hi havia unes bronques impressionants entre (...) marroquins (...) i gitanos”*. I, al llarg de la dècada 2000-2010, l'aparició dels centre i sud americans, que esdevindran el grup més nombrós; per sobre de marroquins, autòctons (gitanos i payos) i d'altres. Segons la tutora d'ESO: *“quedava algun gitano però molt poc. Havien marxat. Hi havia hagut aquí als Blocs Florida una comunitat gitana molt potent (...) Encara queda algun d'ètnia gitana, però [pausa] no és lo habitual. Han anat marxant, i han entrat els sud-americsans, als Blocs i al centre”*.

De totes formes, la composició ètnico-nacional de l'institut no és una mera expressió de la composició social i demogràfica del barri. A més a més de la segregació urbana, tal com ressaltàvem al marc teòric, la titularitat dels centres i les estratègies familiars poden ser elements que configuren la composició social dels centres. Arrel d'aquestes, l'institut presenta un percentatge d'estrangers superiors al de la resta del barri. Segons la tutora d'ESO *“Nosaltres ens movem entre un 60-70% de gent nascuda fora de l'Estat espanyol”*. Diu la responsable de cicles, *“el [institut] Fontseré, que està situat al barri de la Florida, que ja és un barri de persones d'origen d'altres zones de l'Estat espanyol. (...) [amb] un 30% de població immigrant a nivell registre censal de l'Ajuntament, empadronats. (...) Nosaltres a l'institut, (...) estàvem a més del 60% (...) És a dir, que també*

som un pol d'atracció de nanos d'altres barris. És a dir, ens venen nanos de la Torrassa, de Santa Eulàlia, de Can Vidalet, etc". Diu el tutor de batxillerat, "ha anat augmentant cada any el tant per cent [d'immigrants].(...) [sobretot] sud – americans, però també marroquins, per exemple, bueno, de l'Est d'Europa, fins i tot". Aquesta distribució desigual pot veure's a partir de l'obra de Naya (2008): veiem com el percentatge d'alumnat estranger al centre passa del 45% al curs 2004-05 al 65% al curs 2007-08. Ara bé, aquesta distribució no és homogènia, ni molt menys: a l'ESO passa del 52% al 67%; CFGM passa del 22% al 67%; i CFGS del 23% al 74%. En canvi, batxillerat passa del 35% a "només" el 46%. Podem veure-ho amb detall a la taula següent:

Taula: Evolució del percentatge d'alumnat estranger matriculat a l'institut Eduard Fontseré, per nivells, del curs 2004-05 al 2007-08.

Curs	ESO	Batxillerat	CFGM	CFGS	Total centre
2004-05	52,2	35,4	22,6	22,7	45
2005-06	44,6	49,1	66,7	10	44,3
2006-07	64,6	42,6	75	54,2	61,6
2007-08	67,1	46	67,6	74,2	64,9

Font: Naya (2008).

Val la pena notar com es donen dinàmiques similars a la resta de Catalunya (òbviament, amb percentatges d'estrangers molt superiors): major presència a l'ensenyament obligatori que al post-obligatori; però, alhora, dins del post-obligatori, major presència a les vies professionals que no pas a les acadèmiques. Per veure la comparació entre l'alumnat estranger a l'institut Fontseré i a Catalunya podem veure la taula següent:

Taula: Comparació del percentatge d'alumnes matriculats a l'institut i Catalunya, per nivells. Curs 2006-07

Nivell educatiu	% institut	% Catalunya	Diferència
ESO	64,6	13,5	51,1
Batxillerat	42,6	6	36,6
CFGM	75	9,8	65,2
CFGS	54,3	6,8	47,5
Mitjana de l'institut Fontseré		61,6	
Mitjana de Catalunya		11,1	

Font: Naya (2008).

En aquesta taula observem que la mitjana catalana del curs 2006-07 era del 11%, comparada amb el 62% de l'institut Eduard Fontseré. Aquesta diferència de 50%, però, no era homogènia: a batxillerat la

diferència era de 37% (43% de l'institut en contra dels 6% de Catalunya); a CFGS de 48% (54% i 7%); a ESO 51% (65% i 14%); i, la major, la de CFGM: 75% i 10%. El gran augment de l'alumnat estranger matriculat a CFGM es pot veure en aquesta taula:

Taula: Alumnat autòcton i estranger en els CFGM. Institut Eduard Fontseré, cursos 2004-05 a 2007-08.

	Alumnat total	Autòcton		Estranger	
2004-05	31	24	77%	7	23%
2005-06	30	10	33%	20	67%
2006-07	35	8	23%	27	77%
2007-08	37	12	32%	25	68%

Font: Naya (2008).

Aquesta distribució desigual de l'alumnat estranger, major a l'institut que al barri, té una doble lectura.

D'una banda, és percebut com un reconeixement a l'adequada gestió de la diversitat cultural, que genera un "efecte crida" en alguna comunitat de nouvinguts. Diu la responsable de cicles: *"És un efecte crida (...) els alumnes suposo que se senten bé, més acollits (...) tothom està molt sensibilitzat (...) [amb] el tema de la diversitat jo crec que hi ha una sensibilitat especial. (...) És a dir, no és que es faci diferències. Jo suposo que ens adaptem fàcilment. (...) també és un lloc on ja hi havia immigració d'abans, no?, i que hi havia hagut també gent d'ètnia gitana, no ho sé, suposo que hi ha una tradició, en el sentit de dir: "bueno, doncs, hem d'anar adaptant-nos a la realitat". I la realitat és aquesta. I jo no sé si els nanos aquí, per la raó que sigui, es troben més bé"*.

L'aposta per un nou equip directiu, a començaments dels anys 2000s, ha anat de la mà d'un nou plantejament pedagògic, juntament amb un Pla d'autonomia de centre. Aquests canvis institucionals s'han enllaçat amb el canvi de públic esmentat anteriorment. Ambdós elements han estat viscuts, sovint, per part del professorat, com un estímul positiu pel centre. Explícitament, s'ha relacionat, en algun cas, la reducció de la conflictivitat al centre amb l'aparició d'aquests nous col·lectius: és a dir, la substitució d'alumnat autòcton (payos i, sobretot, gitanos) per, en un inici, alumnat marroquí i, posteriorment, alumnat centre i sud-americà. Diu el tutor de batxillerat, *"els líders negatius aquells (...) els problemes grossos de la primera part de la dècada, podríem dir, surten de, tot eren alumnes gitanos"*.

Aquesta valoració positiva entronca amb la jerarquia de l'alteritat; específicament, amb aquells casos en que l'arribada de certs col·lectius és percebuda positivament. Aquesta valoració positiva, alhora, qüestiona la relació entre la presència d'estrangers o immigrants als centres i el nivell acadèmic d'aquells: tant sobre la intensitat de l'efecte composició, com del seu sentit -positiu o negatiu-, i, per tant, quines respostes polítiques cal plantejar-se per a tractar-lo.

D'altra banda, també existeix una posició refractària a l'arribada de nouvinguts, per part, sobretot, de

segments del professorat i de les famílies. Aquesta posició es preocupa per la davallada (real o percebuda per les famílies), en termes de nivell i prestigi, que pot patir l'institut amb l'arribada de immigrants. Aquesta posició es preocupa sobretot per la possible incomoditat, tant de l'alumnat com de les famílies autòctones, davant la presència d'alumnat immigrant. Aquesta incomoditat pot generar estratègies de distinció, i de fugida de classe, tant obrera com mitjana, autòctona (*white flight*). Aquestes estratègies, alhora, poden accelerar el procés de concentració. Ho hem vist en l'apartat 2.3.2. Trobem un exemple d'aquesta posició en el Pla de Desenvolupament Comunitari de La Florida plantejat per l'Associació de Veïns de La Florida al 2005. Aquest pla incloïa un diagnòstic comunitari, sota el títol “*Com veiem el nostre barri?*”; una de les conclusions del diagnòstic, en la seva part relativa a l'educació era la següent: “*Els dos instituts d'ensenyament secundari que hi ha al barri escolaritzen un percentatge molt alt d'alumnat immigrant que en molt casos procedeix d'altres zones de la ciutat*”; és a dir, la concentració d'estrangers plantejada en termes negatius, i de necessitat. Aquesta postura parteix del plantejament de que l'arribada dels immigrants implica, necessàriament, una baixada del nivell acadèmic i una pèrdua de prestigi social.

11.3.5. Les vies escolars

A continuació descriurem les característiques de les vies des de la perspectiva dels diferents agents: especialment l'alumnat, però també famílies i professorat. En la nostre anàlisi, degut a la trajectòria biogràfica de la cohort, i a la durada del treball de camp, ens centrarem en ESO, PQPI, CFGM, i batxillerat, més que no pas en CFGS i universitat (que apareixeran, tant sols, com a projecció d'expectatives, i que condicionen l'accés a les vies anteriors i que hi donen accés).

També posarem especial èmfasi en les eleccions al finalitzar l'ESO, a partir de l'anàlisi de les enquestes realitzades abans de finalitzar l'ESO, a partir de la comparació entre rendiment acadèmic, expectatives de continuïtat escolar, i origen social de l'alumnat. En general, hi ha quatre grans elements a tenir en compte:

En primer lloc, la identitat expressiva dels individus en relació a cada via; la identificació amb els objectius de la institució; compartir elements ideològics amb l'escola: meritocràcia, la cultura com a bé de salvació (Martín Criado, 2010), etc. En general aquesta ha estat relativament alta. Aparentment, la gestió de la distància cultural que han realitzat aquestes minories s'aproparia més al model d'aculturació additiva (Gibson, 1988; Fong, 2001; Caplan, Choy i Whitmore, 1989; Rumbaut i Ima, 1988), més que no pas al model de l' *acting white* (Ogbu, 1991, 2003; Fordham, 1996; Carrasco, 2006).

En segon lloc, les opcions de continuïtat acadèmica de cada via. Cal pensar els itineraris acadèmics en relació als itineraris laborals (ja siguin experiències efectives laborals, ja sigui les expectatives d'inserció

laboral). Desenvoluparem més endavant aquest aspecte.

En tercer lloc, el valor de canvi del títol al mercat laboral. Seguint a Alegre, Benito i González (2006: 207) “les maneres com els joves (estrangers i autòctons) perceben la utilitat instructiva del pas per l’escolarització, és a dir, entre altres coses, les seves diverses estimacions del «valor de canvi» (el valor instrumental, en la terminologia de Bernstein) atribuïble a les credencials educatives (...) estan condicionades per –i alhora condicionen- les expectatives acadèmiques i laborals amb què uns i altres es representen el futur”. El valor de canvi del títol genera unes expectatives que regulen els esforços que es realitzen al present; per Bonal (2003: 18-19), “tot plegat es tracta del balanç d’un cost d’oportunitats: es renuncia a quelcom –allò que es pot fer enlloc d’estudiar- quan el seu valor és inferior a la fora de la necessitat percebuda, en aquest cas l’escolarització”.

I, finalment, en quart lloc, les diferents vies escolars no es poden pensar aïlladament o isoladament, cal pensar-les en relació unes amb les altres. Això és comparar-les, sobretot quan els requisits d’accés són idèntics (p.ex., batxillerat i CFGM); i, també, quines vies connecten amb d’altres.

11.3.5.a.ESO

L’ESO està considerat com a un nivell no gaire difícil per part de l’alumnat. Sovint, els possibles problemes acadèmics es vinculen al procés migratori;¹⁰⁷ i, relacionat amb aquell, a les diferències lingüístiques i, en segon pla, curricular. Tant als grup de discussió com a les enquestes realitzades al conjunt de l’alumnat de 4t d’ESO de tres instituts, davant les preguntes relatives a les dificultats acadèmiques al llarg de l’ESO les respostes més habituals eren el procés migratori i les dificultats lingüístiques.

Ara bé, pel professorat aquest baix nivell és negativament percebut. El professorat denuncia unànimement la preocupant pèrdua de contingut general arran de la implantació de la LOGSE.

La pèrdua de nivell s’explica a través de la “teoria del comboi” (Enguita, 1991), segons la qual en una aula heterogènia, el ritme general el marquen els alumnes amb més dificultats. Així, la comprensivitat de la LOGSE el que fa en definitiva és imposar el ritme dels més lents als més ràpids.¹⁰⁸

107- Aquestes dificultats, ja tractades al capítol relatiu a les diferències entre l’escola d’origen i la de destí, són congruents amb els percentatges de graduació segons nacionalitat. Podem veure-ho amb detall a la taula de l’annex 1 “*Alumnes graduats de quart d’ESO segons la zona d’origen, cursos 2008-2010*” (elaborada a partir de l’Estadística de l’Educació del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya). El percentatge de graduació en general és d’un 81%, però que varia molt segons nacionalitat: 86% en autòctons, però 57% en estrangers (i en el cas de centre i sud-americans, 59%).

108 - De totes formes, pel propi F. Enguita (1991) és possible “*cuestionar la teoría del convoy. Ésta se basa en el supuesto previo de que todos los alumnos de un grupo deben avanzar al mismo ritmo y en la misma dirección*”. Alhora, aquesta denúncia de la baixada de nivell no és nova: per Baudelot i Establet (1990) arrenca a inicis del segle XX amb

Ara bé, el nivell de continguts exigible a l'ensenyament obligatori depèn dels objectius atribuïts a l'ESO. Sovint, com diu Merino (2002: 319): “Normalment, els que acusen l'ESO d'haver rebaixat massa el nivell estan pensant que no hi ha una preparació suficient per al Batxillerat”; i, encara més, a la llarga per la universitat.

El nivell de l'ESO es relaciona amb la comprensivitat de l'etapa obligatòria. Pel professorat, en línies generals, l'etapa comprensiva és l'obligatòria, en la que predomina el caràcter inclusiu, cohesionador, i democratitzador. Aquest caràcter comprensiu i la seva contrapartida (pèrdua de nivell) era només assumible en la mesura que l'etapa post-obligatòria (sobretot el batxillerat) mantinguí el seu nivell i caràcter selectiu. És a dir, “perdre” l'ESO: rebaixant-ne els continguts; dinàmiques actitudinals menys acadèmiques (“jaleo”, caos); etc. Però, a canvi, restringir l'accés als ensenyaments de secundària post-obligatòria, més selectius.

En aquest pas de l'ensenyament obligatori al post-obligatori entra en joc el dilema del graduat. Al finalitzar l'ESO hi ha dues opcions formals o legals: el graduat i l'absència del graduat. Alhora, però, el graduat, que legalment permet l'accés tant a batxillerat com a CFGM, pot donar-se amb una orientació específica. És a dir, als alumnes brillants se'ls aconsella batxillerat; i als que ho són menys, CFGM. Aquests consells es relacionen també amb la segregació interna i la divisió per nivells, on al grup millor se li recomana batxillerat, i als pitjors, CFGM -o PQPI-.

A la pregunta de si el doble graduat existeix, la resposta del tutor de batxillerat és: “home, en principi no, però [fa petar la llengua] si no d'una manera escrita, sí que se li pot dir [pausa] “creiem que seria aconsellable doncs que fessis uns estudis doncs amb un cert nivell no massa elevat, perquè et perdràs, etc.”. Però no una cosa categòrica”. Ara bé, no sempre el consell del doble graduat és seguit fil per randa. Diu el tutor de batxillerat “alguna vegada ha passat [que un alumne orientat envers cicles es graduï a batxillerat], però normalment al primer trimestre [pausa] (o al primer mes fins i tot) ja es donen compte, i o bé marxen o bé passen a cicles, o intenten alguna altra cosa. Perquè es donen compte de que s'han equivocat”.¹⁰⁹

La obligatorietat de l'ESO ha generalitzat el títol de graduat, i el requisit d'aquest graduat per accedir a cicles els ha dignificat; però això ha generat un efecte pervers –tot i que esperable–: aquells que no el tenen es veuen obligats a fer PQPI, ja que no poden accedir a CFGM (i aquests perden bona part de la seva capacitat recuperadora¹¹⁰). Molts docents se sentien generava tensió no donar el graduat, i el fet de

l'expansió i universalització educativa.

109 - El dilema del graduat es relaciona amb la segregació interna; però, com hem vist, la segregació interna també es relaciona amb l'arribada de nous alumnes. Diu la professora d'ESO i batxillerat: “Evidentment, hi ha nanos llestos a tot arreu. Però lo que està clar és que s'ha d'agafar un plumero i treure les teranyines del cervell [a molts estrangers]. (...) I aquests nanos, segons de quins països, això també és cert, segons de quins països et venen amb uns nivells molt baixos, que estan sempre amb currículums adaptats, amb lo qual evidentment no poden arribar a batxillerat i si arriben s'estellen”.

110 - Com diu Merino (2000: 304): “L'ensenyament secundari postobligatori es troba amb un dilema o paradoxa: el sistema anterior era segregador però permetia a l'FP tenir una funció recuperadora del fracàs de l'etapa obligatòria. Quan es vol eliminar aquesta segregació, això provoca l'expulsió del sistema dels fracassats i la pèrdua de la funció

no poder accedir a cicles sense tenir el graduat fa que els alumnes facin “xantatge emocional”. Això genera un dilema (que és viscut pel professorat com una qüestió més moral que no pas estrictament acadèmica), donar el graduat de forma flexible o restrictiva:

El graduat de forma *flexible* permet a molta gent accedir als estudis post-obligatoris. Els docents orienten i aconsellen a l'alumne amb dificultats per aprovar l'ESO (i que obté el títol “regalat”) a cicles: l'alumne no està capacitat per a una opció tant dura i teòrica com batxillerat. Oficialment, hi ha una única titulació, però *de facto* n'hi ha dues: el graduat amb direcció a batxillerat i el graduat amb direcció a cicles, amb requeriments diferents per a cada una. Però donat que oficialment continua havent-hi un sol títol, al final l'alumne pot decidir quin itinerari seguir. I, com hem vist, tant els alumnes com les famílies prefereixen el batxillerat. Per tant, els docents lamenten aquesta situació imprevista però habitual. Finalment, una altra conseqüència no volguda de la paradoxa: quan el professorat dóna el graduat de forma més flexible (justament per evitar els efectes perversos que implica no obtenir el graduat), pot generar en encara més discriminació per aquells pocs que no l'obtinguin, ja que seran encara més marginals i minoritaris. I, també, serà discriminatori per a aquells més brillants, que veuran com el títol es devalua.

Si es dóna el graduat de forma *restrictiva*, llavors es produeix l'efecte discriminador que comentàvem anteriorment. La reforma de la LOGSE (i la necessitat del graduat per accedir a cicles) ha portat a que aquells que no obtenen el graduat es troben en una situació d'indefensió, exclosos de cicles, i abocats a uns PGS de caràcter assistencialista, o a una inserció laboral immediata i sense qualificació específica.

Merino (2002: 366) exposa la paradoxa de la proporció que accedeix al graduat: “[la paradoxa] té a veure amb la proporció de cada generació que pot obtenir el graduat en secundària. Si aquesta proporció és petita, vol dir que el títol de graduat es devalua i l'alumnat que no l'obté queda estigmatitzat. En canvi, si s'augmenta l'exigència en l'avaluació al final de l'ESO, l'estigma del fracàs és menor però expulsa del sistema educatiu una proporció més gran de la promoció”.

Junt amb el dilema del nivell del graduat, apareix el dilema de la triple titulació: no graduat, i graduat (que no oficialment es divideix en graduat per cicles –els dolents- i graduat per batxillerat –els bons-). Existeixen línies diferents d'ESO, una, dels bons, en direcció a Batxillerat; i una altra, dels dolents, en direcció a Cicles¹¹¹.

recuperadora de la FP. A més, si el currículum se centra en les matèries específiques, impedeix la continuació en estudis superiors”.

111 - Merino (2000: 367) també es va trobar amb aquest fenomen: “Si en la definició d'aquests mínims [per obtenir el graduat escolar] la perspectiva és el batxillerat, les taxes de graduació no seran elevades. Ara bé, si és te en com a perspectiva la formació professional, de menor exigència acadèmica i amb continguts més aplicats, una part del professorat optarà per donar el graduat amb la condició, més ben dit, amb l'orientació personal i familiar de continuar estudiant un CFGM. Aquest “graduat de cicles” permet tenir unes taxes de graduació elevades, però té com a conseqüència la instauració *de facto* no de la doble titulació, sinó de la triple titulació”

Però aquesta triple titulació genera una situació no prevista (tot i que cada cop més habitual): al obtenir legalment una única titulació, els alumnes (pressionats sovint per la família), decideixen –en contra dels consells de tutors i institut- l'itinerari de Batxillerat, no pas el de cicles. Com vèiem, en el discurs dels alumnes (i de les seves famílies) ja era prou explícita aquesta preferència pel Batxillerat. Un alt percentatge d'alumnes es matricula a batxillerat, però amb un alt índex de fracàs (i on molts dels alumnes que suspenen es dirigiran posteriorment a cicles). Aquest procés és habitual, i ha entrat ja a formar part de les estratègies educatives de les famílies i dels alumnes. Els professors es troben amb un dilema: si no aproven a tothom, generen discriminació; però si l'aproven, acaben reduint el nivell de batxillerat. I no tothom arriba als límits exigibles (en continguts, procediments i actituds) per a fer batxillerat.

11.3.5.b. Les eleccions escolars al finalitzar l'ESO

Entre el maig i el juny del 2007, pocs mesos abans de finalitzar l'ESO, es van realitzar un qüestionari als grups de 4t d'ESO dels tres instituts. L'objectiu d'aquells era relacionar, des de la perspectiva de l'alumnat, el seu rendiment acadèmic (les notes que treien i les esperances d'aprovar l'ESO), la seva auto-avaluació com a bon o mal estudiants, i expectatives de continuïtat escolar (pròpies, familiars, i dels tutors). Els resultats són els següents:

En general, l'alumnat es considera tant bons com mals estudiants; aproven en la seva majoria; i la meritat creuen que aprovaran ESO (i un gran número no ho sap). Pel que fa a la consideració com a bon estudiant, un 53 % s'hi considera, mentre que un 47% no s'hi considera (hi ha un alt número de no respostes, un 12%). Pel que fa a les notes, l'alumnat diu aprovar un 55%, suspendre un 23% i treure bones notes un 18%. I, pel que fa a aprovar o suspendre l'ESO, un 52% dels alumnes creuen que aprovaran 4t d'ESO, i només un 10% creu que suspendrà. De totes formes, hi ha un alt número que no sap si aprovarà o suspendrà: 37%. Aquests alts percentatges d'alumnes que no saben si aprovaran o suspendran van ser als mesos de maig i juny, quan es van fer les enquestes, és a dir, molt a prop de l'avaluació final. Dels alumnes que creuen que suspendran, la majoria repetirà curs (59%, 40 casos), però un alt percentatge no repetirà (41%, 28 casos). Cal destacar que responen 68 casos, més dels que diuen que creuen que suspendran (15 casos); per tant hi ha 53 casos d'alumnes que no saben si aprovaran o suspendran, però que sí que han pensat què faran en cas de suspendre.

A continuació combinarem les variables lloc de naixement de l'ego (fent la divisió entre autòctons i immigrants) amb les variables d'èxit acadèmic: segons si l'ego es considera bon estudiant, les notes que diuen treure, i les creences d'aprovar. En els tres casos trobem petites diferències entre autòctons/immigrants, però sempre en la mateixa direcció: els immigrants s'auto-qualifiquen de forma pitjor que els autòctons. Els autòctons tendeixen a considerar-se lleugerament més bons estudiants que els immigrants (57% i 51%), mentre que els immigrants es consideren pitjors estudiants (49%, per un 43% dels autòctons) ; podem veure-ho a les taules de l'annex 1: "*Auto-consideració acadèmica segons origen*". Pel que fa a les notes, els autòctons obtenen millors resultats que els immigrants: treuen més bones notes (el 23% dels autòctons, el 17% dels immigrants), aproven més (60%, per 55%), i suspenen menys (el 17%, pel 28% dels immigrants). En la creença sobre aprovar, hi trobem una diferència abismal. Així, els autòctons molt majoritàriament diuen que aprovaran (71%) mentre que menys de la meitat dels immigrants o creuen (41%). Els que creuen que suspendran són pocs en ambdós casos, encara que més en immigrants (12%) que en autòctons (7%). La diferència apareix altra vegada amb els que no saben si aprovaran o suspendran, molts més els immigrants (47%) que els autòctons (22%).

A partir d'aquestes auto-definicions dels alumnes, es pot elaborar un indicador sintètic que agrupi les 3 respostes , en una combinació de respostes permet 18 tipologies analítiques. Per a la creació de tipologies, però, només hem recollit les 7 combinacions majoritàries, que agrupen 120 dels 129 casos (93%), i la resta d'opcions les hem incloses a la categoria "altres". Les 7 tipologies d'alumnat apareixen en negreta a la taula següent: excel·lents, bons, mediocres, indecisos bons, indecisos aprovadors, indecisos dolents, dolents, i altres.

Taula: Combinació de respostes de l'alumnat abans de finalitzar l'ESO; tres instituts, Catalunya 2007.

		Notes		
Aprovaràs	Bon estudiant	Suspenc	Aprovo	Bones
Sí	si	1 0,8	BONS 29 22,5	EXCEL·LENTS 22 17,1
	no	0 0,0	MEDIOCRES 15 11,6	1 0,8
No	si	1 0,8	1 0,8	1 0,8
	no	DOLENTS 11 8,5	0 0,0	0 0,0
No ho sé	si	1 0,8	INDECISOS BONS 11 8,5	2 1,6
	no	INDECISOS SUSPENDORS 15 11,6	INDECISOS APROVADORS 17 13,2	1 0,8

Font: elaboració pròpia.

- Excel·lents: bons estudiants, treuen bones notes, i passaran curs (22 casos, el 17.1% de la mostra). Majoritàriament dones (68.2%); una mica més autòctons (54.5%) que immigrants (45.5%). Majoritàriament volen fer batxillerat (72.7%), tot i que sorprèn l'alt percentatge que vol treballar (22.7%). La família (63.6%) vol que facin batxillerat, però també molts els recomanen treballar (27.3%), en canvi l'institut aclapadorament recomana batxillerat (91%). El nivell d'estudis del pare és secundaris (42.9% pare, 57.1% mare), primaris (33.3% pare i mare) i universitaris (19% pare, i 4.8% mare).
- Bons: bons estudiants, aproven, i passaran curs (29, 22.5%). Més homes (58.6%) que dones (41.4%), gairebé tant autòctons (48.3%) com immigrants (51.7%). Volen estudiar batxillerat només un 51.7%, i hi ha un alt percentatge que vol fer tant CFGM com treballar (24.1% ambdós situacions); la família volen que facin batxillerat, sobretot (77.8%), però també cicles (14.8%), i l'institut recomana batxillerat (66.7%) i cicles (19%). Els pares han arribat als estudis secundaris (44% pare, 44.8% mare), universitaris (25.9% pare, 20.7% mare) i primaris (25.9% pare, 24.1% mare).
- Mediocres: mals estudiants, aproven, i passaran curs (15, 11.6%). Majoritàriament homes (73.3%), sobretot autòctons (60%; i els immigrants són tot sud-americans). Els pares han cursat sobretot estudis secundaris (46.7% pare, 60% mare), primaris (33.3% pare, 40% mare) i

universitaris (20% pare, i cap mare). La intenció és fer batxillerat només en el 40% dels casos, molts volen anar a cicles (33%) i treballar (20%); la família vol que es faci batxillerat només en el 54.5% dels casos, cicles i treballar un 9.1% cadascun. Els tutors recomanen batxillerat només en un 55.6% vegades, i cicles o treballar en un 11.1% cadascun. Els pares són classe obrera estable no precària, (69.2% pare, 61.5% mare) i classe obrera precària (15.4% pare, 30.8% mare).

- Indecisos bons: bons estudiants, aproven i no saben si passaran curs (11, 8.5%). Tant dones (54.5%) com homes (45.5%), nascudes a l'estranger (72.7%). Els pares han cursat estudis secundaris (27.3% pare, 45.5% mare), i universitaris (36.4% pare, 27.3% mare). L'alumne vol fer cicles i batxillerat de forma igual (36.4%), gairebé tant com anar a treballar (27.3%). La família es decanta pel batxillerat (70%) més que per cicles (20%); l'institut recomana tant cicles com batxillerat: 44.4%.
- Indecisos aprovadors: mals estudiants, aproven i no saben si passaran curs (17, 13.2%). Sovint dones (64.7%), nascudes a l'estranger (82.4%). Els pares han estudiat ensenyament secundari (64.7% pare, 52.9% mare) i primari (17.6% pare, 29.4%), i sense estudis (11.8% de les mares). L'alumne vol cursar sobretot cicles (35.3%), batxillerat només en un 23.5%, i molts treballar: 17.6%. la família vol que faci batxillerat (70.6%) i, molt menys, cicles (11.8%); l'institut recomana batxillerat (66.7%), i en menor grau, cicles o treballar (11.1%)
- Indecisos suspensadors: mals estudiants, suspenen, i no saben si passaran curs (15, 11.6%). Són sobretot dones (60%), nascudes a l'estranger (66.7%, totes a sud-amèrica). Els pares han cursat estudis secundaris (53.3% pare, 53.3%) i primaris (26.7% pare i mare). Volen fer sobretot cicles (50%) o treballar (28.6%) i només un 21.4% vol fer batxillerat; la família recomana, però, batxillerat (53.8%) o cicles (38.5%) i només un 7.7% treballar; i els tutors recomanen més cicles (44.4%), que batxillerat (33.3%), tot i que també PQPI o PGS (11.1%).
- Dolents: mals estudiants, suspenen, i no passaran curs (11, 8.5%). Majoritàriament homes (81.8%), nascuts a l'estranger (63.6%, tots sud-americans). Els pares tenen estudis primaris (60% pare, 20% mare), secundaris (10% pare, 40%) i universitaris (20% pare, 30% mare) i sense estudis (10% pare, 10% mare). Hi ha molts alumnes que volen anar a treballar (36.4%) i fer PQPI o PGS (9.1%), tot i que l'opció majoritària és –encara que menor- batxillerat (45.5%); la família s'inclina per batxillerat en un majoritari i menor 40%, i cicles arriba al 30%; l'institut recomana PQPI o PGS en un 62.5% i cicles en un 37.5%: en cap cas es recomana batxillerat.
- Altres: suma de les respostes més minoritàries estadísticament (9, 7.2%). Majoritàriament homes (77.8%), i un 100% immigrants. Més de la meitat volen fer batxillerat (55%), però un 22% vol fer cicles. Hi ha un alt número de no respostes en les preferències familiars i, sobretot, en les de l'institut (33% i 55%, respectivament).

Podem observar com els autòctons són més excel·lents i bon estudiants (24% i 28%, per un 13% i 19% dels immigrants), però també mediocres (18% per 8% dels immigrants); la diferència no la trobem en els estudiants dolents (sempre pocs, al voltant del 8% autòctons i 9% immigrants); la diferència radica en els estudiants indecisos, que no saben si aprovaran o no el proper curs: en conjunt, els immigrants són indecisos en un 33% per tan sols un 11% dels autòctons; també, els altres són exclusivament immigrants (7% d'aquests).

Taula: Tipologies de l'alumnat abans de finalitzar l'ESO; segons lloc de naixement de l'alumnat. Tres instituts, Catalunya 2007.

	Excel·lents	Bons	Mediocres	Indecisos bons	Indecisos aprovadors	Indecisos suspensos	Dolents	Altres	Total
Autòctons	12 24%	14 28%	9 18%	3 6%	3 6%	5 10%	4 8%	0 0%	50 100%
Immigrants	10 12,8%	15 19,2%	6 7,7%	8 10,3%	14 17,9%	9 11,5%	7 9%	9 11,5%	69 100%
Total	22 17,2%	29 22,7%	15 11,7%	11 8,6%	17 13,3%	14 10,9%	11 8,6%	9 7%	119 100%

Font: elaboració pròpia.

Si ens atenem a les expectatives de continuïtat acadèmica: pròpies, familiars, i dels tutors, batxillerat és la primera opció de continuïtat escolar, tant per l'ego, per la família, o pels tutors. De totes formes, observem que és la primera opció tant per la família com pels tutors (66-60% respectivament) i, de forma més ajustada, pels alumnes: 43%. Aquesta diferència es compensa per la major preferència dels cicles per part dels alumnes (27%) en contra de família i tutors (16-18%), així com la de treballar, que en els alumnes arriba al 21% per un 11-6% a família i tutors:

Taula: expectatives de continuïtat escolar, d'ego família i tutors. Tres instituts, Catalunya 2007.

	Ego	Família	Tutors
Batxillerat	62 42.8%	86 65.6%	63 60%
CFGM	39 26.9%	21 16%	19 18.1%
PGS	2 1.4%	2 1.5%	7 6.7%
Treballar	33 20.8%	14 10.7%	3 5.7%
Altres	1 0.7%	2 1.5%	3 2.9%
Batxillerat o CFGM	8 5.5%	6 4.6%	7 2.9%
Total	145 100%	131 100%	105 100%
	No: 14 (8.8%)	No: 28 (17.6%)	No: 54 (34%)

Font: elaboració pròpia.

Ara bé, dins d'aquestes preferències podem observar dinàmiques molt diferents, segons el lloc de naixement de la família i de l'alumnat, i segons el rendiment acadèmic de l'alumnat. A continuació aprofundirem en aquestes conclusions segons: (a) el lloc de naixement de l'alumnat; (b) el contrast entre les preferències en les famílies autòctones i les immigrades; (c) el contrast de les expectatives de continuïtat escolars entre l'ego i la família segons l'origen d'aquelles;

Pel que fa a les expectatives de continuïtat escolar segons el lloc de naixement de l'alumnat, els autòctons trien de forma majoritària batxillerat (66%), molt més que els immigrants (29%), que opten o bé per cicles (33%, per 16% dels autòctons) i la inserció laboral (28%, per 15% dels autòctons). Per tant, per part dels immigrants una major preferència per itineraris professionals, i per una inserció laboral ràpida que contrasta amb la preferència per batxillerat en els autòctons.

Taula: Expectatives de continuïtat escolar de l'ego, segons lloc de naixement. Tres instituts, Catalunya, 2007.

	Ego després de l'ESO						Total
	Batxillerat	CFGM	PQPI o PGS	Treballar	Altres	Batxillerat o CFGM	
Autòcton	36 65.5%	9 16.4%	0 0%	8 14.5%	1 1.8%	1 1.8%	55 100%
Immigrants	26 28.9%	30 33.3%	2 2.2%	25 27.8%	0 0%	7 7.8%	90 100%
Total	62 42.8%	39 26.9%	2 1.4%	33 22.8%	1 0.7%	8 5.5%	145 100%

Font: elaboració pròpia.

Tant el menor rendiment acadèmic de l'alumnat immigrant (exposat a l'apartat anterior), com una major preferència per CFGM -en comparació a l'alumnat autòcton-, serien elements que permetrien respondre a la major presència de l'alumnat estranger als CFGM, expressada al capítol 9. Recordem que en aquell apartat es feien referència a dues hipòtesis paral·leles per a explicar aquella major presència relativa de l'alumnat estranger. Es tractava de dues hipòtesis paral·leles que podien funcionar de forma complementària, i que ambdues semblen estar presents en l'anàlisi d'aquesta mostra: un major fracàs acadèmic (i incorporació a CFGM a través de les escoles d'adults o dels PQPI), i una major preferència per a les vies professionalitzadores.

Pel que fa a les expectatives de continuïtat acadèmica de les famílies segons el seu el lloc de naixement, a diferència del que passava amb l'alumnat, les expectatives de les famílies autòctones i immigrades són molt similars. Les famílies autòctones i immigrades tenen una preferència marcada per batxillerat: entre

un 63-70%, mentre que cycles és la segona opció a distància: 13-17%, i treballar és la tercera: 9-11%. Es manté, tot i que molt atenuada en relació als alumnes, la preferència dels immigrants per vies professionals i inserció laboral, i dels autòctons per batxillerat. Aquesta diferència es podria explicar, hipotèticament, a la projecció d'expectatives paternes envers a les TEE dels fills/es, fruit d'una estratègia migratòria on la mobilitat social ascendent es projecta als fills/es; ho podem veure més extensament a l'apartat 12.2.

Taula: Expectatives de continuïtat escolar de la família, segons lloc de naixement de l'ego. Tres instituts, Catalunya, 2007.

	Família després de l'ESO						Total
	Batxillerat	CFGM	PQPI o PGS	Treballar	Altres	Batxillerat o CFGM	
Autòcton	37 69.8%	7 13.2%	0 0%	5 9.4%	1 1.9%	3 5.7%	53 100%
Immigrats	49 62.8%	14 17.9%	2 2.6%	9 11.5%	1 1.3%	3 3.8%	78 100%
Total	86 65.6%	21 16%	2 1.5%	14 10.7%	2 1.5%	6 4.6%	131 100%

Font: elaboració pròpia.

A continuació exposem les diferències entre les expectatives de la família i de l'alumnat: primer de forma agregada i, després, segons l'origen de l'ego (autòcton/immigrants).

Taula: Expectatives combinades de continuïtat de l'alumnat, segons ego i família. Tres instituts, Catalunya, 2007.

		Ego					Total
		Batxillerat	CFGM	PQPI o PGS	Treballar	Altres	
Família	Batxillerat	54	17	0	9	0	86
		62.8%	19.8%	0%	10.5%	0%	100%
		93.1%	51.5%	0%	31%	0%	65.6%
	CFGM	1	13	0	7	0	21
		4.8%	61.9%	0%	33.3%	0%	100%
		1.7%	39.4%	0%	24.1%	0%	16%
	PQPI o PGS	0	0	1	1	0	2
		0%	0%	50%	50%	0%	100%
		0%	0%	50%	3.4%	0%	1.5%
	Treballar	2	2	0	10	0	14
		14.3%	14.3%	0%	71.4%	0%	100%
		3.4%	6.1%	0%	34.5%	0%	10.7%
Altres	1	1	1	2	3	8	
	12.5%	12.5%	12.5%	25%	37.5%	100%	
	3.4%	3.4%	3.4%	6.9%	33.3%	6.1%	
Total	58	33	2	29	1	131	
	44.3%	25.2%	1.5%	22.1%	0.8%	100%	
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

Font: elaboració pròpia.

Si les analitzem de forma agregada, observem com els alumnes volen fer més CFGM que la família (25% per 16%), que es decanta més per batxillerat (44% ego per 65% família). De totes formes, podem establir algunes correspondències: el 93% dels alumnes que volen fer batxillerat, coincideixen amb la seva família. Aquest percentatge baixa fins a un 39% en el cas dels alumnes que volen fer cicles, ja que el 52% de les famílies d'aquests alumnes voldrien que fes batxillerat. Alhora, quan les famílies volen que el fill faci un CFGM -fet que passa en un 39% dels casos-, aquest hi està d'acord en un 62% dels casos. En el cas d'inserció laboral és on hi trobem més divergències, dels alumnes que volen anar a treballar, només un 33% de les famílies ho expressa així. Ara bé, l'anàlisi és més interessant si el desagreguem en autòctons i immigrants. Hi ha molta més correspondència entre els autòctons que entre els immigrants.

Taula: Expectatives combinades de continuïtat de l'alumnat, segons ego i família, autòcton. Tres instituts, Catalunya, 2007.

		Ego autòctons					
		Batxillerat	CFGM	PQPI o PGS	Treballar	Altres	Total
Família: Famílies autòctones	Batxillerat	33 89.2% 94.3%	1 2.7% 12.5%	0 0% 0%	2 5.4% 25%	1 2.7% 50%	37 100% 69.8%
	CFGM	0 0% 0%	5 71.4% 62.5%	0 0% 0%	2 28.6% 25%	0 0% 0%	21 100% 16%
	PQPI o PGS	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%
	Treballar	1 20% 2.9%	1 20% 12.5%	0 0% 0%	3 60% 37.5%	0 0% 0%	5 100% 9.4%
	Altres	35 66% 100%	8 15.1% 100%	0 0% 0%	8 15.1% 100%	1 25% 50%	4 100% 7.5%
	Total	35 66% 100%	8 15.1% 100%	0 0% 0%	8 15.1% 100%	2 3.8% 100%	53 100% 100%

Font: elaboració pròpia.

Taula: Expectatives combinades de continuïtat de l'alumnat, segons ego i família, immigrant. Tres instituts, Catalunya, 2007.

		Ego immigrants					
		Batxillerat	CFGM	PQPI o PGS	Treballar	Altres	Total
Famílies immigrants	Batxillerat	21 42.9% 91.3%	16 32.7% 64%	0 0% 0%	7 14.3% 33%	5 10.2% 71.4%	49 100% 62.8%
	CFGM	1 7.1% 4.3%	8 57.1% 32%	0 0% 0%	5 35.7% 23.8%	0 0% 0%	14 100% 17.9%
	PQPI o PGS	0 0% 0%	0 0% 0%	1 50% 50%	1 50% 4.8%	0 0% 0%	2 100% 2.6%
	Treballar	1 11.1% 4.3%	1 11.1% 4.3%	0 0% 0%	7 77.8% 33.3%	0 0% 0%	9 100% 11.5%
	Altres	0 0% 0%	0 0% 0%	1 25% 50%	1 25% 4.8%	2 50% 28.6%	4 100% 5.1%
	Total	23 29.5% 100%	25 32.1% 100%	2 2.6% 100%	21 29.6% 100%	7 9% 100%	78 100% 100%

Font: elaboració pròpia.

En els immigrants, sovint no es dona correspondència. Del total de famílies que tenen batxillerat com a primera opció, només ho és pel 43% dels seus fills, i un 33% prefereix cicles, i un 14% treballar. Aquesta diferència s'explica per l'alta preferència per batxillerat (63%) en relació a la dels seus fills (30%). De fet, dels alumnes que volen fer cicles, en un 64% dels casos la seva família preferiria que fes batxillerat.

Per tant direm que existeix una important predilecció per batxillerat, tant en famílies autòctones com immigrants, i també en l'alumnat autòcton; en canvi, l'alumnat immigrant sí que presenta una relativa preferència per cicles. Aquestes diferents preferències impliquen una major discrepància en les expectatives paternes i filials en relació a les TEE dels fills/es.

La no correspondència entre expectatives paternals i filials en relació a les TEE dels fills/es pot explicar-se, hipotèticament, a partir de les altes expectatives paternals en un procés migratori on les expectatives de mobilitat ascendent es traslladen als fills/es. En canvi, per als fills/es, el major coneixement del funcionament escolar pot dur-los a adequar més les seves expectatives al seu rendiment acadèmic real, o a la orientació tutorial. Ho hem desenvolupat teòricament al apartat 4.2.3.a del marc teòric, i hi posarem més èmfasi a l'anàlisi de dades (a l'apartat 12.2).

En els apartats anteriors hem fet referència a les expectatives de continuïtat escolar (d'ego, família, i tutors) segons el lloc de naixement de l'ego (autòcton/immigrat); a continuació exposarem les expectatives de continuïtat escolar segons l'èxit acadèmic de l'alumnat. A continuació, exposarem expectatives d'èxit acadèmic (auto-consideració com a bon estudiant, notes i expectatives d'aprovar), combinades amb les expectatives de futur (eleccions al finalitzar l'ESO).

Dels que volen estudiar batxillerat, la majoria creuen que aprovaran (71%) i acostumen a aprovar (57'6%) o treure bones (33'9%), i es consideren bons estudiants (70'4%); de fet, el 74'1% dels que treuen bones notes i la meitat dels que es consideren bons estudiants (55'1%) volen fer batxillerat. Pel que fa CFGM, la meitat (51'3%) dels que volen fer cicles no saben si aprovaran o no i, tot i que la majoria acostumen a aprovar (57'9%), hi ha un terç que suspèn habitualment (36'8%); a més a més 2 terços no es consideren bons estudiants (62'2%). De les altres opcions, al ser molt més minoritàries és difícil extreure'n cap conclusió. Per a analitzar-ho de forma sintètica podem comparar les expectatives de continuïtat escolar amb les tipologies de l'alumnat:

Taula: Combinació tipologies d'alumnat amb expectatives de continuïtat. Tres instituts, Catalunya, 2007.

	Batxillerat	CFGM	PGS	Treballar	Altres	Batxillerat CFGM	Total
Excel·lents	16 72.7%	1 4.5%	0 0%	5 22.7%	0 0%	0 0%	22 100%
Bons	4 36.4%	4 36.4	0 0%	3 27.3%	0 0%	0 0%	11 100%
Mediocres	6 40%	5 33.3%	0 0%	3 20%	0 0%	1 6.7%	15 100%
Indecisos bons	4 36.4%	4 36.4%	0 0%	3 27.3%	0 0%	0 0%	11 100%
Indecisos aprovadors	4 23.5%	6 35.3%	0 0%	3 17.6%	0 0%	4 23.5%	17 100%
Indecisos suspendors	3 21.4%	7 50%	0 0%	4 28.6%	0 0%	0 0%	14 100%
Dolents	0 0%	5 45.5%	1 9.1%	4 36.4%	1 9.1%	0 0%	11 100%
Altres	5 55.6%	2 22.2%	0 0%	1 11.1%	0 0%	1 11.1%	9 100%
Total	42 38,2%	34 30,9%	1 1%	26 23,6%	1 1%	6 5%	110 100%

Font: elaboració pròpia.

Els estudiants excel·lents són els que més prefereixen batxillerat (72.7%) i menys cicles (4.5%); els estudiants bons i mediocres tenen preferències similars per batxillerat i cicles (batxillerat 36% i 40%; cicles, 36% i 33%); en canvi, els dolents són qui més majoritàriament escullen cicles (45%) i treballar (36.4%), i els únics que escullen PGS (9.1%). Destaca l'alt número d'alumnes que volen inserir-se

directament al mercat laboral, que oscil·la entre el 17.6% (indecisos aprovadors) i el 36.4% (dolents), fins i tot els excel·lents (22.7%).

Podem, alhora, combinar les expectatives de continuïtat escolar tant segons el rendiment acadèmic (a través de les tipologies de l'alumnat) amb el lloc de naixement de l'alumnat. Observem el següent:

Taula: Combinació tipologies d'alumnat, amb el lloc de naixement de l'alumnat, amb expectatives de continuïtat. Tres instituts, Catalunya, 2007.

		Batxillerat	CFGM	PQPI PGS	Treballar	Altres	Batxillerat CFGM	Total
Excel·lents	Autòctons	10 83,3%	1 8,3%	0 0%	1 8,3%	0 0%	0 0%	12 100%
	Immigrats	6 60%	0 0%	0 0%	4 40%	0 0%	0 0%	10 100%
Bons	Autòctons	12 85,7%	1 7,1%	0 0%	1 7,1%	0 0%	0 0%	14 100%
	Immigrats	3 20%	6 40%	0 0%	6 40%	0 0%	0 0%	15 100%
Mediocres	Autòctons	5 55,6%	2 22,2%	0 0%	1 11,1%	0 0%	1 11,1%	9 100%
	Immigrats	1 16,7%	3 50%	0 0%	2 33,3%	0 0%	0 0%	6 100%
Indecisos bons	Autòctons	1 33,3%	1 33,3%	0 0%	1 33,3%	0 0%	0 0%	3 100%
	Immigrats	3 37,5%	3 37,5%	0 0%	2 25%	0 0%	0 0%	8 100%
Indecisos aprovadors	Autòctons	2 66,7%	1 33,3%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	3 100%
	Immigrats	2 14,3%	5 35,7%	0 0%	3 21,4%	0 0%	4 28,6%	14 100%
Indecisos suspendors	Autòctons	2 40%	2 40%	0 0%	1 20%	0 0%	0 0%	5 100%
	Immigrats	1 11,1%	5 55,6%	0 0%	3 33,3%	0 0%	0 0%	9 100%
Dolents	Autòctons	0 0%	1 25%	0 0%	2 50%	1 25%	0 0%	4 100%
	Immigrats	0 0%	4 57,1%	1 14,3%	2 28,6%	0 0%	0 0%	7 100%
Altres	Immigrats	5 55,6%	2 22,2%	0 0%	1 11,1%	0 0%	1 11,1%	9 100%
Total	Autòctons	32 64%	9 18%	0 0%	7 14%	1 2%	1 2%	50 100%
	Immigrats	16 26,9%	26 35,9%	1 1,3%	22 29,4%	0 0%	4 6,4%	69 100%

Font: elaboració pròpia.

En tots els casos, els autòctons tenen preferència per batxillerat en major casos que els immigrants; els immigrants, per la seva banda, prefereixen cicles o, fins i tot, inserció laboral, en percentatges molt superiors. Per tant, el rendiment acadèmic no és l'únic indicador per a les eleccions d'itineraris, sinó que

n'hi ha d'altres importants, i un d'aquests és el origen ètnico-nacional i el procés migratori. Observem una preferència per itineraris professionals o insercions ràpides al mercat laboral.

Podem fer una sèrie de conclusions sobre els elements següents: èxit acadèmic; relació entre èxit acadèmic i expectatives de continuïtat escolar (segons lloc de naixement, i segons ego i famílies)

Pel que fa a rendiment acadèmic, existeixen petites diferències en l'autoqualificació d'autòctons i immigrants: els immigrants ho fan sempre de forma pitjor que els autòctons; alhora, són molt més indecisos sobre el seu rendiment i futur acadèmic.

En general, pel que fa a l'èxit acadèmic i preferències de continuïtat escolar hi trobem una alta correlació: Els estudiants excel·lents són els que més prefereixen batxillerat (72.7%) i menys cicles (4.5%); els estudiants bons i mediocres tenen preferències similars per batxillerat i cicles (batxillerat 36% i 40%; cicles, 36% i 33%); en canvi, els dolents són qui més majoritàriament escullen cicles (45%) i treballar (36.4%), i els únics que escullen PGS (9.1%). Destaca l'alt número d'alumnes que volen inserir-se directament al mercat laboral, que oscil·la entre el 17.6% (indecisos aprovadors) i el 36.4% (dolents), fins i tot els excel·lents (22.7%). Per tant, podem confirmar que es dona una associació entre bons estudiants – batxillerat i mals estudiants – cicles.

Però si aprofundim l'anàlisi de la relació entre èxit acadèmic i preferències de continuïtat escolar observem com aquestes varien segons el lloc de naixement de l'alumnat. Partint del mateix èxit acadèmic, els autòctons tendeixen cap a itineraris acadèmics, mentre que els immigrants tendeixen cap a itineraris professionals i inserció laboral. Però, a diferència de les expectatives de l'ego, les expectatives familiars d'autòctons i immigrants són molt similars. Tant en les famílies de immigrants com les de les autòctons es dona de forma similar la mateixa alta preferència per batxillerat.

Podem hipotetitzar força mecanismes que expliquin aquesta situació. En primer lloc, del coneixement de la institució escolar (Bonal 2000; Alegre, Benito i González, 2006 i 2007), major en cas d'alumnes que en el de pares/mares; o la distància i reificació de les famílies envers l'escola (Bonal, 2000; Rambla, 1995). En segon lloc; d'un alt grau d'interiorització dels valors de classe per sobre dels de la comunitat (Brinbaum i Kieffer, 2005). En tercer lloc, per la preferència per itineraris curts d'inserció directa i definida al mercat laboral dels nousvinguts; com pels alts costos atribuïts a l'opció Batxillerat: en forma de temps i durada, però també d'una incorporació indirecta al mercat laboral (una opció molt generalista), i la seva alta dificultat acadèmica. En quart lloc, i potser el més rellevant, podria ser resultat del procés migratori. És a dir, un procés migratori motivat econòmicament, però en el que els

progenitors s'han d'enfrontar a un habitual desclassament inicial; davant d'aquest, les expectatives de mobilitat social ascendent es traslladen a la generació següent; i la forma d'ascendir és l'escola (i d'aquí les altes expectatives paternes); tot i que el major coneixement de la institució escolar i del propi rendiment pot fer que les expectatives filials sobre la pròpia trajectòria acadèmica siguin, en alguns casos, inferiors a la dels seus progenitors.

11.3.5.c. PQPI i d'altres dispositius professionalitzadors

El públic dels PQPI (i a d'altres dispositius professionalitzadors similars, com els PGS) prové del fracàs acadèmic durant a l'ESO. Tot i que això no implica un públic homogeni, i hi trobem diverses tipologies de públic: alumnat amb ritmes d'aprenentatge lent; amb actituds anti-acadèmiques o resistents; i, també, estrangers acabats d'arribar al sistema educatiu català. Tal com fem al capítol 9, destaquem l'augment del percentatge d'estrangers als PQPI, en tant que l'expressió del major fracàs d'aquells a l'ESO.

El fet que l'accés als PQPI estigui limitat a aquells que no tenen el graduat a l'ESO fa dels PQPI una opció percebuda, des de la perspectiva de l'alumnat, com a molt deteriorada i negativa.

En alguns casos, els informants privilegiats han reflexionat sobre la possibilitat d'obrir els PQPI a l'alumnat graduat de l'ESO. Així es permetria l'accés d'un públic diferent, i potser es canviaria la visió negativa dels PQPI.¹¹² Alhora, donaria més opcions encara a l'alumnat graduat a l'ESO, que podria escollir entre tres alternatives. Finalment, permetria l'accés als PQPI a part de l'alumnat que havent obtingut el graduat, i davant del col·lapse de places als CFGM¹¹³, no es veïés fora de l'educació reglada (en un alumnat que percebia com a impossible la seva continuïtat a batxillerat).

Pel que fa a l'accés als PQPI, cada vegada es dona més al llarg de l'ESO (2n i 3r), amb edats més joves. La responsable dels Programes de Transició al Treball (PTT) de L'Hospitalet constata la disminució d'edat de l'alumnat dels PQPI “*antigament aquests alumnes no eren tant juvenets, la gent repetia més, venien més grans. (...) Ara mira: tens un xaval que ha arribat fins a 2n d'ESO, ha repetit un parell de vegades, té 16 anys, i a 2n de la ESO ja ens l'envien cap aquí. D'alumnes de 4t d'ESO pràcticament no en tenim?*”.

112 - Un argument similar al que s'emprà per tal d'igualar els requisits d'accés entre batxillerat i CFGM: els requisits formalment idèntics permetrien, a la llarga, igualar també el públic i el prestigi d'ambdós dispositius.

113 - Veure, p.ex., l'informe de CCOO “Dossier de la formació professional a Catalunya”, d'octubre del 2010. Segons el qual, només a Barcelona ciutat, 1.847 persones no han obtingut la plaça de cicles formatius de grau mig on es van preinscriure; i també a Barcelona ciutat, 769 persones no han obtingut la plaça de programes de qualificació professional inicial on es van preinscriure.

Podem veure-ho a la taula “*Edat de l'alumnat dels PQPI. Catalunya, cursos 2008-09 i 2009-10*” a la taula de l'annex 1 (elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació). Observem com més de la meitat de l'alumnat només té 16 anys (53-51%); menys d'una tercera part en tenen 17 (28%); només un 10% en té 18; a penes un 4-5% en té 19; entre un 2-3% en té 20; i també un 2-3% en té 21 i més.

La disminució de l'edat mitjana de l'edat de l'alumnat del PQPI ha comportat canvis, tant en la relació família – escola (que es fa més intensa), com en la orientació laboral. Pel que fa a les expectatives familiars d'inserció laboral, diu la responsable de PTT: “*l'alumne de 18 té una perspectiva que no té un alumne de 16. Tu li pots dir [a un alumne de 18 anys]: “escolta, que l'empresari et vol contractar”, i ell “oh, sí, sí, sí!”, i les famílies “molt bé!”. Però un alumne de 16, que és un nen!, pues les famílies: “el meu fill treballant? No, no! El meu fill el que ha de fer és estudiar”*”. En cert sentit, els PQPI poden esdevenir una mera externalització del fracàs a l'ESO; veure Casal, Garcia, i Planas (1998), o Merino, Garcia, i Casal (2006).

En qualsevol cas, ens trobem davant d'un augment de matrícula dels PQPI, hipotèticament atribuïble a quatre factors diferents: a l'efecte refugi; una expressió de l'alt fracàs acadèmic, en augment, i sobretot al fracàs acadèmic dels nouvinguts; un augment de les opcions de continuïtat acadèmica dels PQPI envers CFGM, que els converteix en més atractius; i a una externalització del fracàs acadèmic de l'ESO.

Més enllà de les seves característiques pedagògiques més obvies (p.ex., un caràcter pràctic més que no pas teòric), els PQPI s'orienten en dos models. Diu la responsable de PTT: “*Aquí podem fer un curs de molta qualitat, que vol dir de molta exigència, i que vol dir de deixar gent al carrer, amb fracàs: tornar a deixar gent fora. O podem fer un curs més a peu de terra, agafar-los a tots, i reconduir-los a tots, i retornar-los a tots. I són dos models. I són incompatibles. I ens debatim entre els dos*”. És a dir, en primer lloc, un model universal, accessible, comprensiu, recuperador i “social”, però de poc nivell i exigència. La responsable de PTT es descriu com: “*el model de “PTT para todos”, i treballar hàbits, i reconduir persones, i aconseguir que madurin, i que trobin camí, i que siguin capaços de dir bon dia i bona tarda, i (...) social, social, és una funció social*”. I, en segon lloc, un model exigent, de qualitat, excel·lent però selectiu, inabastable per a molts. En aquest segon model es potencia les notes, acreditació de competències, la jerarquització i selecció de l'alumnat, etc.

Es tracta, en definitiva, de la dificultat de compaginar dos principis incompatibles. És una tensió pròpia de tots els nivells educatius (Enguita, 1991), però que en el PQPI té una característica única: el seu públic prové del fracàs a l'ensenyament obligatori i és, per tant, l'últim recurs per a molta gent. Per això, bona part del professorat opta per la funció “social” i recuperadora, en detriment de la funció selectiva.

Finalment, al acabar el PQPI s'obren dues portes: la inserció laboral, i l'accés al CFGM. Anteriorment,

la inserció laboral era la única sortida plausible pels matriculats a PQPI. Actualment, però, els canvis legislatius han canviat l'orientació, en favor de la continuïtat acadèmica. Diu la responsable de cicles “*des de la pròpia administració es fomenta molt, molt, molt, que els alumnes vagin a cicles. (...) El Departament ha fet una política demolidora per promocionar la FP. (...) Nosaltres som una FP de nivell 1. O sigui que ja està tot encarrilat. Després ve nivell 2 i nivell 3*”. Aquest canvi legislatiu, comentat anteriorment, coincideix amb les preferències de l'alumnat, que prioritza la continuïtat acadèmica per sobre de l'orientació laboral.

Existeixen dues estratègies de continuïtat acadèmica envers els CFGM. La primera, obtenir el graduat a través del mòdul C: el mòdul C permet l'obtenció del GESO. Aquest mòdul es correspon a mòduls del currículum per a l'obtenció del graduat en educació secundària, i es poden cursar en paral·lel o posteriorment als mòduls obligatoris (A i B) als centres de formació de persones adultes o centres específicament autoritzats pel Departament d'Ensenyament, o a distància a l'Institut Obert de Catalunya (IOC). Aquesta estratègia és més lenta, ja que acostuma a significar un any més. Però també més segura: s'obté un títol (graduat escolar) independentment de l'èxit o fracàs en el CFGM.

Una segona estratègia consisteix en accedir, a partir de la nota del PQPI, però sense mòdul C, als CFGM. És més ràpid, però també més arriscat, ja que tot i accedir al CFGM no s'obté el graduat escolar. En relació a aquesta última, diu la responsable de cicles: “*El que passa és que de vegades van al cicle i tampoc es treuen el cicle, i llavors ni tenen el cicle ni tenen el graduat*”. Les facilitats amb les que compten l'alumnat de PQPI per a matricular-se a CFGM són l'exempció (total o en alguns àmbit) de la prova d'accés, o ja sigui augmentant la puntuació en aquesta prova. L'exempció de la prova d'accés es dona de la manera següent. Si estan cursant un PQPI amb aprofitament (amb nota entre 5 i 8): quedaran exempts de l'àmbit científicotecnològic de la prova automàticament. I si estan cursant un PQPI amb nota igual o superior a 8: quedaran exempts totals de la prova d'accés. (Igualment cal inscriure's a la prova i presentar la documentació). L'augment de la nota d'accés es fa tal com relatem a continuació. Si fan un PQPI poden apujar la nota si treuen una puntuació a la prova d'accés igual o superior a 4: si fan un PQPI se suma el 40 % de la nota del PQPI, sempre que estigui compresa entre 5 i 8. I si fan un curs de preparació per a la prova d'accés en un centre autoritzat pel Departament d'Ensenyament (escoles d'adults o altres centres): 40 % de la nota obtinguda en aquesta formació sempre que hagi estat 5 o superior.

Però l'accés a CFGM no implica, ni de bon tros, l'èxit en aquell últim. No disposem de dades desagregades d'èxit o fracàs acadèmic al CFGM segons l'origen formatiu. Però, com diu la responsable de PTT, “*El PTT (...) pràcticament tothom hi pot anar, i se'l pot treure (...) el que no podem pretendre és que tothom vagi a nivell 2. Perquè no arriben, perquè no estan preparats, ni poden, ni saben...*”, i “*el PTT tothom el pot fer, els cicles, segons quin cicles, no. (...) no tothom pot passar per a una FP 2*”. I, també, sobre fer un CFGM “*és una*

fantasia, és una il·lusió per a ells. Però la realitat és una altra. Llavors, quan comencen a fer un cicle tenen dos anys per davant: torna't a posar en un entorn d'estudi, eh, buf, hi ha molta gent que no continua. Hi ha abandonat, és clar, abandonen perquè es cansen. Perquè en el fons és gent que no és estudiosa, o "Ara, què aguantarien? N'hi ha molts que sí, però també n'hi ha uns altres que ja els veus que..., que al mes de desembre ja estarien fora".

11.3.5.d. Característiques i contraposició entre batxillerat i CFGM

Batxillerat i CFGM, des de la perspectiva de l'alumnat, sovint es pensen en termes de comparació (més que per les seves característiques intrínseques), donada la situació de continuïtat al finalitzar l'ESO, i la elecció entre aquelles dues per a la continuïtat en els ensenyaments post-obligatoris.

En línies generals, batxillerat és el camí natural, la via noble: fer ESO, Batxillerat, i Universitat. Tot el que s'allunyi d'aquesta via normativa és entès com una desviació; i equiparable a deixar d'estudiar. Relegada en una segona opció apareix el CFGM. Aquestes preferències són coherents amb l'Interreg IIIA (2003). Els elements que serveixen per comparar ambdós dispositius són: la dificultat o facilitat; l'especialització o generalització; el model pedagògic (i grau de teoria i pràctica); el valor de canvi del títol al mercat laboral; les opcions de continuïtat acadèmica; i el prestigi general d'ambdues vies.

Per Planas, Merino i Sánchez (2008: 8), "La percepció general que es desprèn dels estudis es que en el imaginari dels joves i de les seves famílies "estudiar" està relacionat amb avançar cap a la universitat i anar cap a l'FP es deixar d'estudiar o estudiar menys. El que d'alguna manera coincideix amb la funció que la legislació actual atorga als cicles formatius com a pont cap al treball".

Els cicles formatius de grau mitjà són una segona opció, més fàcil i professionalitzadora. Per Planas, Merino i Sánchez (2008: 31), els cicles no tenen, en l'imaginari col·lectiu, el mateix prestigi que Batxillerat: "És un lloc comú pensar que la formació professional té una imatge negativa o degradada, que no té la mateixa consideració que el batxillerat o la via acadèmica en general", tot i que no hi ha estudis que expliquin "què hi ha de prejudici i què hi ha d'objectiu en aquesta percepció".

Pel que fa a la dificultat, batxillerat és considerat més difícil, abstracte i teòric; CFGM és considerat més fàcil i pràctic. Aquests elements (dificultat, grau d'especialització, teoria o pràctica) modulen la tipologia del públic assistent.

Això fa que l'alumnat de batxillerat sigui (real o percebut) el llest, brillant, "empollón", etc. En canvi, l'alumnat de cicles és el justet, gris, no estudiós, etc. Aquell alumnat que no vol fracassar a batxillerat escull cicles; també aquell que prové del fracàs acadèmic: a l'ESO, via PQPI; i a batxillerat.

Com diuen Planas, Merino i Sánchez (2008: 21): "l'associació de la formació professional al fracàs escolar, és a dir, la idea de què el perfil de l'alumnat de l'FP és el que ha tingut problemes a

l'ensenyament obligatori. Així, els «bons» estudiants estarien poc motivats a escollir la via professional, o els estudis professionals tindrien serioses dificultats per atreure aquest tipus d'estudiants”.

Ara bé, el públic del CFGM prové de l'ESO, de l'èxit però també del fracàs (via PQPI); prové també del fracàs de batxillerat; prové, per últim del món laboral i de les proves d'accés per a adults. Són variats, doncs, per origen acadèmic; i, també, per edat; fins i tot, com veïem al capítol 9, ens trobem amb una majori presència d'alumnat estranger. És a dir, diferents tipologies de públic amb les dificultats que això pot implicar.¹¹⁴

Merino (2002: 272) comenta com “Les opcions professionals gairebé sempre són considerades com a segona opció. Anar a un cicles és com «deixar d'estudiar», és una opció que es visualitza quan hi ha un fracàs evident al batxillerat o a la universitat, o por a aquest fracàs”.

Això fa que l'alumnat opti per un o altre també en funció de la percepció de les pròpies capacitats i les possibilitats que s'auto-atribueix a l'èxit en cada una de les vies.

En aquest sentit, algunes persones opten per cicles, però no pas perquè qüestionin la superioritat d'estatus de batxillerat en relació a cicles, sinó per una anàlisi de probabilitats d'èxit. Justament és això el que va conduir a escollir cicles al Ronald: “*hacer el bachiller, me parecía bufff. Me daba palo*”.

Només es pot fer batxillerat si s'hi està realment preparat. Diu el tutor de batxillerat: “[batxillerat] és difícil. I veuen cicles com a més assequible, no tant d'empollar, sinó de més manual”. Per la Alícia, autòctona: “*una persona que no podrá hacer bachillerato, pues no irá a bachillerato*”; i, també, segons una noia equatoriana “*si hay una persona que no está preparada para hacer bachillerato, es mejor que vaya a un ciclo*”. Diu el Jaume, autòcton: “*cuando llegas a batxillerat ya es porque tienes un nivel, pero también te exigen un nivel alto. Si no puedes llegar a este nivel, pues haces ciclos*”.

En cas que opcions auto-atribuïdes d'èxit són altes, s'opta per batxillerat. Per l'Albert, autòcton, “*a mi la ESO, no és per presumir, però no em va costar massa, llavors vaig pensar que si, anar-me a un cycle formatiu seria, no seria massa dur, i creia que el batxillerat me'l podria treure*”. També la Paulina volia fer batxillerat per “*Superarme un poco más*”. O el Thomas, per qui “*con la ESO, ¿qué puedes hacer? ¿Un ciclo? Pero es que un ciclo, buff, no me gusta a mi hacer un ciclo. (...) Lo veo como un nivel de estudios más bajos que seguir bachillerato*”.

Així doncs, l'alumnat prefereix batxillerat, la dificultat del qual es veu compensada pel seu alt valor de continuïtat acadèmica (universitat), i que és escollit en casos d'altas probabilitats d'èxit auto-atribuïdes. Alhora, aquesta preferència es veu consolidada per l'orientació tutorial. El professorat sempre opta per aconsellar la continuïtat acadèmica: derivació als PQPI en casos en que no s'aconsegueix el graduat; i, en cas de graduat, orientació informal: els bons a batxillerat i els dolents a CFGM. En aquest sentit, relata el Thomas, “*los tutores se basan en las notas. Te dicen: «Tú tienes buenas notas, tienes capacidad de hacer bachillerato, pues haz el bachillerato». Ahora [riu], si tienes unas notas regulares o muy regulares, te dicen: «O quieres*

114 - Les dificultats per gestionar la diversitat i els públics en els CFGM han estat exposades en treballs com els de Pineda (dir., 2009).

repetir 4º [de ESO] y vuelves a recuperar el tema, y te lo aprendes bien, para que en bachillerato tengas un nivel bueno, o haces los ciclos”.

També val la pena destacar una jerarquia de dificultat en el batxillerat, on les opcions socials i humanístiques són més fàcils que les científiques i tecnològiques. Així, a la Jossefine li van aconsellar batxillerat social, enlloc del científic *“me dijeron que el bachillerato científico era muuuuuuuuuuy difícil. Y me aconsejaron que no me metiera ahí.(...) la coordinadora de todo bachillerato (...) me dijo que no, que no lo hiciera (...) Y me vine a hacer [bachillerato] social”.*

L'auto-percepció de les probabilitats d'èxit no sempre és exacta; en alguns casos s'incorre en la “miopia optimista” (Martínez, 1998). És per això que entra en joc l'orientació tutorial, condicionant, sovint a la baixa, les expectatives.

Pel que fa a l'especialització i generalització dels ensenyaments impartits a batxillerat i a cicles, en general, batxillerat és més generalista que cicles. Consta només de tres especialitats; Arts; Humanitats i Ciències socials; i Tecnologia. Anteriorment, n'eren quatre: Arts; Humanitats i Ciències socials; Ciències de la natura i de la salut; i Tecnologia. La generalització de batxillerat té sentit en la mesura que pressuposa una especialització acadèmica posterior: CFGS o, sobretot, universitat. Els cicles són més específics, i estan més orientats laboralment. En aquest sentit, cicles pot representar un avantatge per a aquells qui tenen unes expectatives laborals més concretes i immediates.

Pel que fa a l'orientació acadèmica, el batxillerat pressuposa la continuïtat acadèmica, molt més que no pas la inserció laboral. A diferència del CFGM, el títol de batxillerat difícilment permet la inserció laboral. Diu la professora d'ESO i batxillerat: *“Si et pares a batxillerat és com no tenir res (...) Pots anar a treballar de dependent, amb tots els meus respectes, o en una sabateria. Però no saps fer res. Tenir un cicle formatiu com a mínim tens una mínima experiència laboral en un sector o en un camp, que pots anar ampliant”.*

El poc valor de canvi al mercat laboral del títol de batxillerat contrasta amb l'alt valor de les vies a les quals dona accés: CFGS i universitat; i és per això que l'alumnat de batxillerat es planteja sistemàticament continuar estudiant. Però és la trajectòria batxillerat – universitat la que es considera com la trajectòria noble per excel·lència. L'alumnat cursa batxillerat amb l'esperança (no sempre aconseguida) d'arribar a la universitat. Diu l' Adrián que optà batxillerat *“Perquè una de les meves expectatives de futur era, era fer una carrera universitària de ciències de la salut”*; la Jossefine també fa batxillerat perquè *“Porque quiero hacer universidad”*; la Lúdia també optà per batxillerat pel seu accés a la universitat: *“quan vaig arribar a 4t vaig dir: «tinc que fer batxillerat perquè sempre he volgut anar-hi a la universitat». I [pausa] per provar: si passo, passo; i, si no, no. (...) Els cicles també era una altra opció però [pausa] com a prioritari estava la universitat. Era la meva principal [pausa] objectiu. Arribar i passar per la universitat. I si no, doncs sí que escolliria un cicle”*; o el Thomas *“Yo lo tenía clarísimo que iba a hacer el bachillerato. Para mí era fundamental (...) Si hago un*

bachillerato puedo ir a la universidad”.

Conclusions

Així, les expectatives i percepcions de l'alumnat s'adiuen força amb les realitats del mercat laboral. Aquesta tossuda realitat laboral continua consolidant estereotips sobre batxillerat, FP, i la universitat. I, per tant, aquella jerarquia la trobem tant en l'imaginari col·lectiu de famílies, alumnat, i professorat; però també una jerarquia que s'ajusta a l'estructura ocupacional i salarial. Així, sembla difícil canviar aquestes expectatives i estereotips només amb campanyes sensibilitzadores.¹¹⁵ I, això, com diuen Planas, Merino i Sánchez (2008: 11), “planteja forts interrogants respecte a actituds voluntaristes que veuen la millora de la valoració de l'FP i el creixement de l'accés a l'FP com un problema d'orientació i com a responsabilitat principalment dels alumnes que continuen enlluernats per la universitat no valoren prou l'FP, sembla que el mercat de treball tampoc ho fa i els joves no estan tan desorientats com se suposava”.

11.3.5.e. Els ensenyaments superiors

En relació a la universitat clar el nivell universitari que no pas l'especialització; existeix una idea d'universitat com a horitzó desitjat, però amb un caràcter relativament difús. I, alhora, aquestes especialitzacions estan condicionades pel gènere; p.ex., el Thomas volia fer informàtica; la Jossefine medicina o periodisme; la Lúdia psicologia o sociologia; la Paulina ADE o empresarials; i l' Adrián medicina o ciències biomèdiques. Pel que fa als autòctons, l'Albert voldria fer enginyer civil; i la Patrícia publicitat o relacions públiques.

En relació als CFGS, aquests no són només alternatius a la universitat (o CFGS o universitat), sinó també complementaris (CFGS i universitat): una via més llarga, per aquells que no poden accedir directament a la universitat. Diu la professora d'ESO i batxillerat: “*Hi ha gent que em diu: “jo vull fer medicina” (...) Pues a lo millor t'interessa fer un ciclo formativo de sanitàries, i després accedir a la universitat”.*

P.ex., la Esmeralda vol arribar a estudiar criminologia a la universitat, però no pot accedir-hi; per tant diu “*Ahora me he apuntado a un ciclo [CFGS]. Porque luego al setiembre si no hay plazas para lo que yo quiero, pues (...) A uno de educación infantil(...) Pero en realidad no me gusta”.*

115 - De totes formes, aquestes campanyes sorgeixen de la necessitat de visualitzar l'existent èxit acadèmic i laboral dels graduats de CFGM. Però cal ser curós amb els exemples d'èxit que s'escullen: un futbolista famós, com Andrés Iniesta, pot ser una icona i ídol que doti de prestigi als estudis, però sembla difícil atribuir el seu èxit laboral als estudis cursats.

Hem detectat que al finalitzar batxillerat pot produir-se, també, el dilema del graduat. En aquest cas, a part de les dues opcions formals (aconseguir o no aconseguir el títol de batxiller), el títol aniria acompanyat d'una orientació informal: els bons anirien a la universitat -via selectivitat-, i els dolents a CFGS. P.ex., a un alumne poc brillant, la professora d'ESO i batxillerat li digué: *“jo t'aprovo la química de segon si tu em dones la paraula d'honor que no vas a selectivitat”*.

La jerarquia CFGS – universitat recorda a la de CFGM – batxillerat. Es recomana als alumnes menys brillants acadèmicament accedir a CFGS. Diu la professora d'ESO i batxillerat: *“Hi ha gent que ha fet batxillerat i jo sóc la primera que dic «vés a un cicle formatiu, perquè no te'n sortiràs [a la universitat], perquè no tens metodologia, perquè no tens pressa per guanyar peles»”. I, també “jo a qui recomano [fer cicles]? A la gent que veig que no se'n sortiran amb una diplomatura o amb un grau”*.

12. Comunitat

A partir del concepte de “comunitat” (Ogbu 2003; Gibson i Ogbu, eds., 1991) descriurem dos grans processos. En primer lloc, les relacions grupals (tant de grup – classe, com de col·legues), i fins a quin punt l'ètnia n'és un element configurador. En segon lloc, la família (que, com hem vist, es veu profundament afectada pel procés migratori).

12.1. Relacions inter-ètniques; grups d'iguals

En aquest apartat tractarem alguns elements de les relacions inter-ètniques, de la composició dels grups, en general, i d'iguals¹¹⁶ en particular. Ho farem a partir del discurs que existeix al seu voltant; de les experiències individuals al respecte; la variabilitat dels grups; la composició “ètnica” (però no només) dels grups; alguns conflictes concrets en aquelles relacions; i quines conseqüències poden tenir aquests elements en els itineraris acadèmics.

Al llarg del treball de camp ens hem trobat, en ocasions, amb unes narracions sobre les relacions inter-ètniques que podien ésser esbiaixades, aconflctives, i idealitzades. En aquest mateix sentit, diferents autors recalquen les diferències entre la pràctica i els discurs que fa referència a les relacions inter-ètniques (i on sovint el discurs nega el conflicte). Gibson i Ogbu (eds., 1991), i Ogbu (2003) han relatat fenòmens similars; també Alegre, Benito, Chela, i González (2010) han exposat la por dels entrevistats a se etiquetats de racistes i, per això, es refugien en un discurs políticament correcte (que planteja unes relacions aconflctives i harmòniques). És un discurs en el que tothom “*nos llevamos de conya*” (noi bolivià), i “*siempre estamos juntos: somos amigos, dentro y fuera del colegio*” (noi equatorià).

Alhora, aquest discurs parteix de la premissa que la barreja és, *per se*, positiva. Diu la tutora d'ESO: “*Hi ha algunes classes molt saludables, els grups molt saludables (...), que es barregen tots, i això ho trobo fantàstic. Xinos, musulmans, sud – americans, tots són amics i tots van junt, els d'aquí també. I és un grup que me'l estimo moltíssim (...) els caps de setmana se'n van a la platja, se'n van al Tibidabo, i se'n tots de tots colors, a topes i a ratlles, tots diferents i és fantàstic. I els que estan polaritzats dintre la classe, també acostumen a estar-ho fora de classe. I això és al marge de vinculacions d'alumnat amb bandes*”.¹¹⁷

116 - La denominació del grup d'iguals no és senzilla; remet al concepte anglòfon de “peer group”. Els grups d'iguals no pressuposen, tot i que el seu nom sembli expressar-ho, relacions d'igualtat entre els seus membres. Aquests grups poden tenir relacions jeràrquicament verticals en el seu si. L'alternativa a la denominació d'aquests grups, com la de grup de col·legues, podia recordar excessivament a l'obra de Willis (1988 [1977]) en un sentit diferent del que proposàvem en aquest treball (els “lads”, contraposats als “earholes”).

117 - La idea de que la barreja és de *per se* positiva es basa en les teories del contacte, segons les quals “del contacto entre individuos de diferentes grupos étnicos resulta una reducción del prejuicio entre estos dos grupos, lo cual favorece

Per Gibson i Ogbu (eds., 1991) i Ogbu (2003) cal superar aquesta superfície narrativa (igualitària i assistencialista) i aprofundir en les pràctiques reals. Això no implica, necessàriament, que aquestes relacions fossin conflictives i etnificades; ho detallarem a continuació.

Les relacions grupals són viscudes de formes molt diferents en cada individu. Dins del mateix institut, els individus experimenten vivències molt diferenciades. Els individus s'integren a uns grups o a uns altres segons el moment i l'espai social; així, poden modular les seves dinàmiques socials, configurant itineraris socials específics i propis. Els individus poden transitar entre grups segons el moment i/o etapa vital. P.ex., el Ronald, com hem vist als casos concrets, al llarg de 4t d'ESO formava part de grups de subcultura juvenil llatina i, posteriorment, se n'allunyà. També poden transitar d'un grup a un altre segons l'espai social. P.ex., la Elizabeth i la Luisa, que a l'institut es movien amb un grup més "barrejat", però fora d'aquell el grup esdevenia més homogeni ètnicament o nacionalment. P.ex., la Carola María al institut va amb tothom, *latins* i autòctons ("*Todo unido. Todo unido*"). Però, en contrapartida, quan fa festes, "parties", va sobretot amb *latins*: "*hacemos un grupito: somos 20 o 30 personas. (...) todos los que vamos somos latinos, hay dos o tres españoles*". De forma similar, la Elizabeth: a classe va amb tothom, però fora de l'escola es relaciona amb "*ecuatorianos, la mayoría ecuatorianos, o dominicanos*". Això marca la flexibilitat i la capacitat de moure's per grups diferents en entorns diferents.

És per això que les experiències dels conflictes, que exposarem més endavant, varien segons l'individu. En alguns casos, el conflicte s'ha viscut intensament (Ronald); en d'altres a partir de terceres persones, com amics/gues, parents, etc. (Jossefine, Elizabeth, Esmeralda, Carlos); en d'altres s'ha viscut de banda (Adrián, Lara, Lúdia); o, també, des de la distància i el desconeixement (Thomas). En aquest sentit, és difícil parlar de relacions grupals en termes estrictament col·lectius, o de dinàmiques escolars, o de relacions inter-ètniques, sense precisar res més. Els individus configuren itineraris socials propis i únics. Modelen (no sense dificultat, ni sense transició) el seu pas per diferents grups, segons el moment vital i biogràfic, i l'espai social. En aquest sentit, han estat els propis individus qui han posat de relleu l'existència i la denominació dels grups. En aquest apartat ens hi referirem tal com aquells individus ho han fet: a vegades, en forma pan-ètnica (*latins*, p.ex.), d'altres en forma nacional (equatorians, p.ex.), també, en clau religiosa (p.ex., moros), o ètnica (p.ex., moros, o gitanos).

la creación de actitudes positivas y tolerantes con la alteridad. La hipótesis del contacto sostiene que son las fronteras (físicas y sociales) existentes entre las vidas cotidianas de grupos «étnicamente diferenciados» lo que promueve la ignorancia mutua. Esta ignorancia alimenta imágenes erróneas, reduccionistas y negativas de base irracional (estereotipos) y engendra sentimientos de hostilidad entre los grupos en cuestión (...) Estas imágenes estereotipadas, origen del racismo y la xenofobia, son oportunamente corregidas cuando estos grupos inician procesos de acercamiento y conocimiento mutuo" (Alegre: 2008: 37). Segons el mateix Alegre, però, aquests plantejaments obvien les estructures socials, polítiques i institucionals en que les relacions interculturals tenen lloc, així com les relacions de poder i els processos socials i històrics.

Alhora, de la mateixa manera que les experiències individuals varien al llarg del temps i l'espai, les configuracions col·lectives també varien. Els elements que configuren i identifiquen a un grup en un moment donat poden ser l'ètnia (o el lloc de naixement, l'origen nacional, cultural, lingüístic, etc.) i, en d'altres canviar. P.ex., en un grup classe pot estar inicialment dividit per elements nacionals i, posteriorment, ja no. Diu el tutor de batxillerat: “*Al principi pot ser origen, després ja no tant. Però quan no es coneixen, per exemple, un grup, que no es coneixen i tal, doncs si que ha pogut ser a vegades [l'origen]: els sud – americans junts i els altres. Això, cada grup i cada any diria que és una història diferent*”.

Fins i tot, atenent-nos només a una composició ètnica o nacional dels grups, aquesta configuració pot anar variant. Així, el nivell dels grups (i les lleialtats que s'activen) poden anar variant. Especialment il·lustratiu han estat els conflictes ètnics, que han oscil·lat en diferent moments i, així, han activat determinat nivell de lleialtats.

En determinats moments, els grups poden funcionar a un nivell pan-ètnic. És el cas, ho veurem més endavant, del conflicte entre, d'una banda, gitanos i àrabs i, d'altra banda, *latinos*.¹¹⁸

El conflicte pot donar-se, també en clau nacional o regional. És el cas de conflicte entre centre-americans (dominicans, hondurenys, etc.) contra sud-americans (bolivians, equatorians, etc.). També poden reproduir-se conflictes nacionals. P.ex., és el cas del conflicte entre peruans i equatorians, més viu encara des del conflicte armat de 1995. O també es poden reproduir les relacions que es donen dins d'un mateix país. Això és, el conflicte, p.ex., entre equatorians de la Costa i de la Sierra (Burbano de Lara, 1998). Finalment, hi ha individus aïllats en termes ètnics. Diu la professora d'ESO i de batxillerat, “*Teníem un pobre nano que era “uruguayo”, era el “uruguayo”, l'únic [riu], i que li donaven d'hòsties a cada cantonada*”. O, també, diu la Jossefine: “*yo tenía una amiga que (...) era de Armenia (...) le tenían bastante manía todos los de la clase. (...) Sí, porque claro, al no saber el idioma bien, algunas palabras, o te confundes, o cosas de esas, y..., pues siempre hay el típico que se mete con el más débil, y se metían con ella, por ser de fuera*” (notem l'ús de remarcar l'origen forà d'una noia armènia, fet des d'un cas de pressió grupal dut a terme per sud-americans).

118 - Tot i que pugui semblar paradoxal utilitzar aquestes etiquetes pan-ètniques (en relació a les debilitats de les etiquetes pan-ètniques veure Portes, i Rumbaut, 2001), el seu ús no qüestiona la diversitat interna (nacional, cultural, lingüística, també ètnica) del grup *latins*. Simplement fa referència al fenomen descrit per Portes i McLeod (1996), segons el qual, individus que, anteriorment, només es percebien en termes locals, posteriorment s'auto-consideren en etiquetes panètniques (això és, en hispans, però també els asiàtics) en la mesura en que en són etiquetats.

Els grups es conformen en base a varis elements, també en clau ètnica; alhora, la mateixa configuració ètnica dels grups pot tenir diferents significats. Com ja hem esmentat anteriorment, cal tenir en compte que els grups no es conformen, només, en base a l'origen ètnic, fenotípic, cultural, o nacional, dels qui en formen part; es conformen en base a varis aspectes. Poden conformar-se en base a gènere¹¹⁹, orientació acadèmica (pro o anti), oci (adult o infantilitzat), d'altres afinitats electives (p.ex., la pertinença a espais d'educació en el lleure; activitats esportives...), etc.

I, alhora, la configuració en clau ètnica pot revestir de sentits molt diferents. Reiterem el que dèiem al capítol 3: el concepte d'ètnia es relaciona amb elements culturals, nacionals, lingüístics, fenotípics, històrics, etc.; és a dir, més externs i objectivables. Però la configuració ètnica també té molt a veure amb elements subjectius de percepció i identificació d'un mateix i de l' "altre", tant a nivell individual com col·lectiu (Barth, 1970; Weber, 1968).

En aquest sentit, com recorda Delgado (1997, 2003, web), cal replantejar-se la “causalitat” entre els grups i els elements identitaris. És a dir, no és tant que les diferències (trets propis o característics) generin els grups, sinó que les dinàmiques grupals utilitzen les eines simbòliques disponibles “ad hoc” en cada situació específic, per tal de bastir uns trets propis (i diferents dels de l' "altre"). Són les micropolítiques de la identitat (Feixa, 2006) les que marquen els trets definitoris en un o altre context. Aquests elements queden encara més palesos en moments de conflicte grupals.

A partir dels relats de l'alumnat i dels informants privilegiats, hem pogut constatar quins eren els conflictes que s'havien etnificat, i quines eren les eines simbòliques que s'utilitzaven en cada cas. En alguns casos, quan el conflicte es donava entre gitanos i marroquins, podia emprar-se simbologia religiosa. Explica la professora d'ESO i batxillerat: “*un [gitano] li deia “¡moro de mierda!” i l'altre [marroquí] li contestava “¡cristiano de los cojones!”*”. També podien utilitzar-se els tòpics regionals; és el cas de conflictes entre equatorians de la Costa i de la Serra (Burbano de Lara, 1995).

Volem destacar, també, que el professorat es queixava de que, en moments de conflicte entre alumnat i professorat, l'alumnat podia “etnificar” o “racialitzar” el conflicte i la situació. P.ex., diu la professora d'ESO i batxillerat: “*si a mi un crio nascut a l'Hospitalet m'està pintant la paret, li diré “dimecres et quedes a repintar la paret, però a pintar-la amb pintura”*. (...) *Si tu li dius a segons quin sud – americà se't enfronta i lo primer que et diu és “racista”. I aleshores dic, “no!, elitista”*”.

Anteriorment exposàvem que la configuració del propi grup obeeix a factors d'auto-percepció i d'auto-

119 - Al llarg del treball de camp, va aparèixer la masculinització de les actituds anti-escolars. Es constata que els nois alumnes podien ésser més “gamberros”, bèsties, etc., que les noies. En aquesta línia, per tant, semblava confirmar-se que la importància i impacte dels grups d'iguals podia ser major en nois que en noies (Thomas i Jon Weber, 2008; Burlingame, 1967), i que podia esdevenir més negatiu (Mac an Ghail, 1994).

identificació. De la mateixa manera, però, la forma en que l'altre percep, classifica, i etiqueta és també important. En aquest sentit, és possible que degut a la perspectiva de l'observador, es sobre-dimensioni la importància de l'ètnia en les configuracions grupals.

Alhora, aquesta sobre-etnificació pot ésser més habitual quan fa referència a l'alteritat (Delgado, 1997, 2003, web). És a dir, persones considerades “ètniques”: estrangers (sobretot de la perifèria), immigrants (de països pobres), minories ètniques (p.ex, gitanos), etc. A les persones a les quals se'ls hi atribueix una “identitat ètnica” se'ls hi atribuirà també l'etnicitat a tot allò amb que es relacionin: grups d'iguals, conflictes, bandes juvenils, models d'oci, subcultures, música, menjar, roba, etc. I s'incorrerà en una tautologia: les persones ètniques es relacionen ètnicament (que, normativament, derivarà en la vivència en ghettos, la separació i no barreja, etc.).

Però, més enllà d'aquesta condemna a la pertinença ètnica a la qual se sotmet determinats grups de persones, volem destacar que un grup compost per persones d'idèntic origen ètnic (o nacional, cultural, lingüístic) no té perquè implicar que el grup en qüestió estigui fonamentat en aquest origen ètnic. Al llarg del treball de camp hem constatat l'existència de grups homogenis nacionalment on els elements constitutius del grup eren el gènere, l'orientació acadèmica, o el model d'oci. P.ex., el Thomas i l'Adrián, un grup de nois (sense noies), on predominava l'orientació acadèmica.

El perill de la sobre-etnificació de les relacions és més evident en casos de conflicte. En aquests casos, sovint no s'atén a l'origen específic del conflicte. És a dir, és possible que l'origen sigui un conflicte grupal (p.ex., control sobre un espai, com una plaça o una zona del pati) o individual (tant anecdòtic com xocar al passadís o jugar a futbol). Aquest conflicte, posteriorment, pot activar una sèrie de lleialtats en clau ètnica, i “etnificar-se” en aquest sentit: a posteriori, no pas a priori.

La sobre-dimensió (i criminalització) ètnica apareix especialment en les bandes llatines (Feixa, 2006; Feixa, Cerbino, Recio, Porzio, i Canelles, 2006; Cerbino, 2010; Cerbino, i Rodríguez, 2010). En descriure-les, sovint es recalca la seva adscripció ètnica, però se n'obvia l'heterogeneïtat en la seva composició. S'en criminalitzen els orígens, però no s'atén ni a les causes específiques dels conflictes, ni a la reivindicació simbòlica d'una identitat maltractada. També se'n destaquen les conductes violentes o il·legals, sense tenir en compte els paral·lelismes amb d'altres subcultures juvenils autòctones.

En aquest sentit, val la pena destacar que tant des de l'alumnat com des del professorat s'ha fet un exercici per “desetnificar” els conflictes. Diu l'Albert, autòcton: “*si hi ha baralles i hi ha coses, no ve perquè un sigui del Pakistan i un altre sigui del Perú, saps?, o sigui això tindria es podria veure a llocs on només hi ha espanyols*”. Diu la tutora d'ESO, a la pregunta de si els conflictes són majoritàriament “ètnics”: “*no! No, no, no, no. Jo no, no, no, no. Els conflictes normals*”.

Finalment, cal dir que la possible sobre-dimensió del fet ètnic en les relacions grupals es relaciona,

també, amb el judici (pedagògic, polític, gairebé moral) que es fa sobre la composició dels grups d'iguals i les relacions inter-ètniques. Com diu Carrasco (2007) l'escola és l'únic lloc de contacte entre certs col·lectius, i això no implica necessàriament -ni molt menys- una convivència harmònica. Per alguns autors, p.ex., Gratacós i Ugidos (2011), és necessari adoptar mesures que potenciïn el contacte inter-ètnic. Aquests plantejaments entronquen amb el model teòric francès de la diferència, la diversitat, i la unitat social (com hem comentat anteriorment, al capítol 4).

D'altres plantejaments, en canvi, poden acceptar els grups "etnificats", i fins i tot valorar-los positivament. Aquests models (que entronquen amb el model teòric britànic) exposen el potencial i beneficis de xarxes socials fortes. L'estructuració en comunitats pot ser positiva, en la mesura que és font de capital social: solidaritat, intercanvi d'informació i coneixements (*savoir faire* o *know how*), o facilitats per la inserció laboral (nínxols laborals, economies familiars, etc.), i d'altres (tot i que no sempre el capital social ètnic tingui un efecte beneficiós, com recorda Portes, 2009). La valoració positiva de la xarxa social i de la "comunitat" ètnica la trobem també en la teoria de l'aculturació additiva i les minories voluntàries (Ogbu i Gibson, dirs., 1991; Gibson, 1988; Ogbu, 2003; Fong, 2001; Caplan, Choy i Whitmore, 1989; Rumbaut i Ima, 1988)

Alguns conflictes concrets, i la possibilitat de la resolució dels conflictes.

Amb matisos, és possible parlar de conflictes "etnificats". Aquests conflictes històrics ens han de servir per copsar com els nivells de lleialtat poden variar, i atendre la relació bidireccional entre configuració grupal i elements simbòlics i identitaris. Destacarem dos grans conflictes: centre-americans contra sud-americans; i *latinos*, d'una banda, contra gitanos i marroquins, d'altra banda.

En primer lloc, pel que fa al conflicte entre *latins* podem destacar els conflictes de centre-americans contra sud-americans (els primers, majoritàriament dominicans; i els segons, majoritàriament equatorians). Alhora, aquest conflicte podia revestir-se també en forma de conflictes entre subcultures juvenils: Panteras, Ñetas, i Latins. Així, el treball de camp va mostrar un conflicte entre sud-americans (equatorians, peruans, bolivians) i centre-americans (dominicans, hondurenys, etc.). El Ronald comenta "*uno se junta, ecuatorianos, peruanos y bolivianos, contra, contra dominicanos*". Diu la professora d'ESO i batxillerat, "*una de les coses que es va detectar és que els conflictes dels seus països els portaven aquí. (...) I aleshores, al final, qui mana, o els dos grans grups, és Equador, per una banda, probablement perquè n'hi ha més, i República Dominicana per l'altra. I els altres queden...*". Aquest conflicte es va donar, sobretot, al voltant de 4t d'ESO. Més endavant, reflexionarem sobre l'abast de la mediació i la resolució dels conflictes.

En aquell conflicte, altra vegada, hi trobem casos d'experiències individuals absolutament divergents.

Alguns es van sentir insegurs. Com el Ronald (*"Inseguro sí. Porque no sabes cuándo te podían molestar"*). O la Jossefine, a pesar de no estar-hi "ficada", manifesta sentir-se profundament insegura: "*¡Sí! Es más, a la semana le pedí a mi madre que me cambiara de instituto y no me quiso cambiar. Se lo pedí. Nunca me ha gustado este sitio*". De fet, encara avui, explica la Jossefine, "*ahora vivo por Nou Barris [pausa] y vengo porque mi madre me obliga*". En canvi, d'altres ho van viure de banda. Per l'Adrián, com dèiem abans: "*Jo ho vaig viure bastant de banda. No hi vaig tenir un contacte molt directe. O sea vaig estar molt poc informat d'això*", i no li va resultar ni difícil ni insegur, ja que "*Era com..., no ho sé, estava acostumat. Com si fos normal, per a dir-ho*", i actualment la situació està més "normalitzada" –és a dir, aconflictiva–.

I, en determinats moments, el conflicte podia adoptar la forma d'oposició entre bandes i subcultures juvenils: Latins sud-americans, contra els Panteras i Ñetas centre-americanes. Pel Ronald, que en alguns moments va ser Latin, "*Qué hay problemas con eso de las bandas (...) todo el colegio de aquí estaba compuesto por las "Panteras" (...) siempre los de allá [Panteras] nos esperaban. Y por eso tenía que venir la policía. Y todo eso*". Diu la professora d'ESO i batxillerat: "*per una banda hi ha els Latins i els Ñetas, que això és Equador i "adláteres", (...) i per altra banda són els Power Panters (...) Panteras, sí, els Pantbers, i ara hi ha, estan arribant aquí, els Maras, que són de Centre – Amèrica*". I continua: "*I después, els que han anat enganxats o s'han anat enganxant amb les 300.000 bandes que entre ells són enemics a mort*". En relació a les bandes, però, és difícil identificar de forma precisa els límits i qui en forma part. El coneixement, sovint, a penes és indirecte. Diu la Patrícia, autòctona, que "*Lo sabes por [pausa] porque te lo dice aquél, que es amigo de aquél, y entonces lo sabes. Pero a no ser que te venga uno que sea muy prepotente y te diga «Yo soy de aquí, y si me haces algo yo voy y vengo con toda mi banda», pero si no, no lo sabes*". De totes formes, com remarcàvem al marc teòric, és major la seva importància atribuïda que no pas el seu número real; es calcula que només un 5% del grup d'edat de centre i sud-americans participen en bandes, i el total de membres catalans arriba només als 1.000 membres (Feixa, Cerbino, Recio, Porzio, i Canelles, 2006). Els motius per a formar-hi part són varis: s'apunta a la necessitat de respecte, protecció, reconeixement i, també, auto-identificació. Diu el Ronald "*Pues supongo que porque quieren nombre, este, quieren reconocerse. Quieren respeto, ¿no? Por eso, yo diría que es por eso. Y también para protegerse (...) Entre ellos*". Pel Carlos, "*Creo que era por como si alguien buscaba hacerse su respeto: "yo soy mejor" o "yo te puedo hacer...", o sea porque "yo soy mejor que los demás"*". Però també s'apunta a la desestructuració familiar; diu la professora d'ESO i batxillerat sobre els motius d'esdevenir membre d'una banda: "*si els pares estan treballant (...) moltes vegades surten de casa, les senyores, a les sis del matí a fregar, i el pare quan signi; i la criatura queda sola, dinen sols, es fan el dinar sols. I fins les deu, o les nou del vespre no t'arriben [els pares] a casa. Amb lo qual aquell nano ha estat sol tot el dia. I és el moment en que arriben les bandes i són la seva família. I els aïllen, comencen a faltar, a ficar-se en follons*". Aquests motius esgrimits són similars als esmentats del marc teòric: la necessitat de donar companyia, fer front a la soledat, i dotar d'un sistema d'autoritat

alternatiu al familiar Cerbino, Recio, Porzio, i Canelles, 2006), així com integrar joves exclosos i marginats socialment (Cerbino, 2010; Cerbino, i Rodríguez, 2010).

Alhora, quan es coneix persones que hi formen part, se'n matisa el discurs, que esdevé menys criminalitzador o simplificador, i esdevé més dual. Per la Elizabeth, *“conocer gente que está metida, sí, pues claro, siempre se conoce mucha gente y tal (...) aparte de lo que hagan en sus cosas, pues gente normal. Pero claro, luego ya está el otro lado (...) es como si fuera que llevara dos vidas, porque es una persona normal pero luego cuando va con los de la banda ya hace otras cosas”*.

Un segon conflicte “etnificat” es produí entre, d'una banda, gitanos i marroquins i, d'altra banda, *latins*. Aquest conflicte és indestriable del procés de substitució demogràfica exposada al apartat 8.2, sobre la situació demogràfica i migratòria de L'Hospitalet de Llobregat, sobretot la situació dels Blocs de La Florida. I, com a conseqüència, la centralitat i control de determinades places, cantonades, quioscos, etc. I, també, la centralitat simbòlica a l'institut.

Com hem repetit, però, en tots els conflictes hi trobem experiències vitals molt allunyades. El Thomas es va sentir insegur, *“porque aparte yo vivo ahí, al lado, justo a los Bloques [Florida], que es donde están concentrados los gitanos. Y yo creo que un poco de miedo sí que daba algunas veces. Pero [pausa] a ver, no sé. [pausa] A mí tampoco me importaba. Porque yo siempre he tenido la idea de que no me gusta la violencia(...) yo soy pacifista. Entonces no les daba importancia”*.

En d'altres casos van ser els familiars qui ho experimentaven directament. Explica la Elizabeth: *“Que mi padre me contó que (...) tuvo un problema con los gitanos. Estaba pasando y lo hicieron correr. No sé porqué. O sea: así por así. De la nada. Y sólo eso. Y después ya no. Porque yo vivo por aquí por los Bloques y no ha pasado nada”*.

Per la Esmeralda, *“siempre he estado muy apartada de malos rollos y cosas de esas. Y no me gustan los problemas para nada. Y no sé, me parecía, me daba un poco de así, por los gitanos, y siempre les tengo un poco de, no sé, de respeto, por decirlo de alguna manera. Y no sé, pero normal. (...) Pues una mica, sí. Porque es que cuando yo llegué había muchos gitanos y muchas cosas de esas aquí. Y la verdad es que sí, es que siempre han tenido como mucho [pausa] mucho recelo hacia los latinos, y siempre así insultando, y cosas desagradables aunque ya después se les pasó. No sé, pero hubieron unas cuantas peleas también”*.

En aquest cas, els elements demogràfics i simbòlics anteriorment descrits van generar una situació conflictiva, que utilitzava qualsevol excusa per a manifestar-se. I, quan ho feia, activava les lleialtats ètniques. El Ronald exposa una petita discussió que va haver-hi. Diu: *“Pues estaba aquí un chico sudamericano y un gitano, bueno, que se chocaron en el pasillo, o no sé qué. (...) Se chocaron: no se vieron y se chocaron. Y se dieron. Y se empezaron a hablar mal. Y bueno, al día siguiente fue que los gitanos cogieron al sudamericano y le empezaron a hablar, o no sé qué. Y luego los sudamericanos vinieron, aquí mismo fue, a la carretera esta de acá. (...) Y*

se reunieron todos. Estaban todos: los gitanos, todos los latinos estaban ahí. (...) debía haber unos 50, más o menos. (...) había [gente] del centro, también. Y gente de fuera. Fue después, no sé porque se acabaron bien. No hubo una pelea ni nada. (...) se empezaron a insultar, y eso. Y ahí empezó todo eso. Y bueno, estuvieron ahí, haciendo un poco de espectáculo, ¿sabes?, y bueno, al final (...) No hubo nada, al final, por suerte. Y bueno. Y eso. Y acabó todo más o menos bien, digamos que no ha pasado nada. Esas dos personas salieron y se estrecharon la mano. Y nada. Aquí quedó, aquí quedó. Y eso". El Hassan, d'origen marroquí però nascut a L'Hospitalet, explica: “*Tonteries del barri, que a lo millor (...) Jo me'n recordo una (...) un sud-americanà, va llançar-li una lata (...) a una noia marroquina. Entonces van anar els gitanos: que «perquè li lences la lata?», que no-sé-què, que no-sé-què, i ja està. O per jugar a futbol, sempre fan equips de gitanos i marroquins contra ells, no?, ja reps una falta, i l'altre no diu, o sea, no vol, i per molt que li dignis «perdó» l'altre ja es rebota: «però que em fas!, que em fas!», i entonces: «a la sortida t'espero». I ja està. (...) Això és una tonteria immensa. (...) Perquè era una continuïtat de baralles. Era continuat. És que era un desastre. (...) a 4t d'ESO (...) vaig veure aquí una pelea (...) amb botelles, [pausa] cascos. (...) sangrant. [pausa] tot. Tota la nariz. Tot sangrant. (...) Jo me'n vaig! Jo no vull saber res. (...) Yo lo veo vergonzoso”.*

El final d'aquest conflicte va donar-se amb la desaparició del col·lectiu gitano de l'institut, al avançar el procés de substitució demogràfica al barri.

Les relacions interètniques escolars a l'escola i al barri

A l'hora de pensar les relacions-interètniques escolars cal tenir en compte que l'escola forma part d'un context social més ampli, i la naturalesa de les relacions inter-ètniques de l'institut es veuen condicionades per la història migratòria i de contacte general. En aquest sentit cal advertir dels límits d'una mediació només escolar. Diu el Ronald: “*Pues yo creo que eso de la mediación sí sirvió, pero claro: depende de las personas que quisieron hacer la mediación. Porque, por ejemplo, aquí en el centro había dos jóvenes de bandas del centro haciendo mediación, la mediación, pero cuando estaban en la calle, con sus amigos, y tal persona, pues no saben nada. No saben que han hablado. E igual lo cogen, ¿sabes?, ¿me entiendes? Yo creo que la mediación está bien por aquí dentro del centro, pero no sé fuera, no sé cómo...*”.

El barri com diu Carrasco és un dels pocs llocs de contacte inter-ètnic, però “només posant-los junts no s'aconsegueix res” (2007). En aquest sentit, els conflictes a l'institut són menys importants i menys visibles que els que es donen al barri; diu el tutor de batxillerat: “*dintre l'institut, d'una manera molt camuflada, podríem dir. Fora sí. Fora pot haver alguna baralla, alguna cosa, però dintre intentem evitar-ho. (...) en alguna vegada concreta, pot haver passat”.*

En aquest sentit, les relacions inter-ètniques són resultat d'un entramat ampli d'agents i situacions, entre les quals l'actitud del centre és important, però no l'única -n'hi ha d'altres- (mediació, presència policial -preventiva o repressiva-, coordinació entre diversos agents socials municipals i escolars), així com les

dinàmiques (generals i migratòries) del barri o context social. És per això que determinades accions mediadores tenen uns efectes restringits només a l'àmbit escolar. Això implica un cert escepticisme en el paper de la mediació:

Noi Bolívia: *hace tiempo. Había peleas con gitanos.*

Noi Equador: *yo no estaba aquí.*

Noi Bolívia: *se peleaba siempre, por tonterías. Siempre gitanos y con los de fuera. Por tonterías.*

Noi Perú: *ellos se metían con nosotros, y nosotros teníamos que defendernos.*

E: *y cómo terminó el tema?*

Noi Bolívia: *terminó con la mediación.*

Noi Perú: *y porque ganamos la pelea.*

I, finalment, també en clau negativa, en aquests moments de crisi econòmica, és possible que les tensions, també les inter-ètniques, augmentin (Teresa San Román, 1986, i 1996).

Conclusions

En aquest apartat volem fer referència a tres aspectes: en primer lloc, conclourem els elements que caracteritzen la composició dels grups; en segon lloc, exposar un mapa relacional en clau no només ètnica; i en tercer lloc, debatrem sobre la necessitat (i voluntat) de combatre la violència i els grups etnificats.

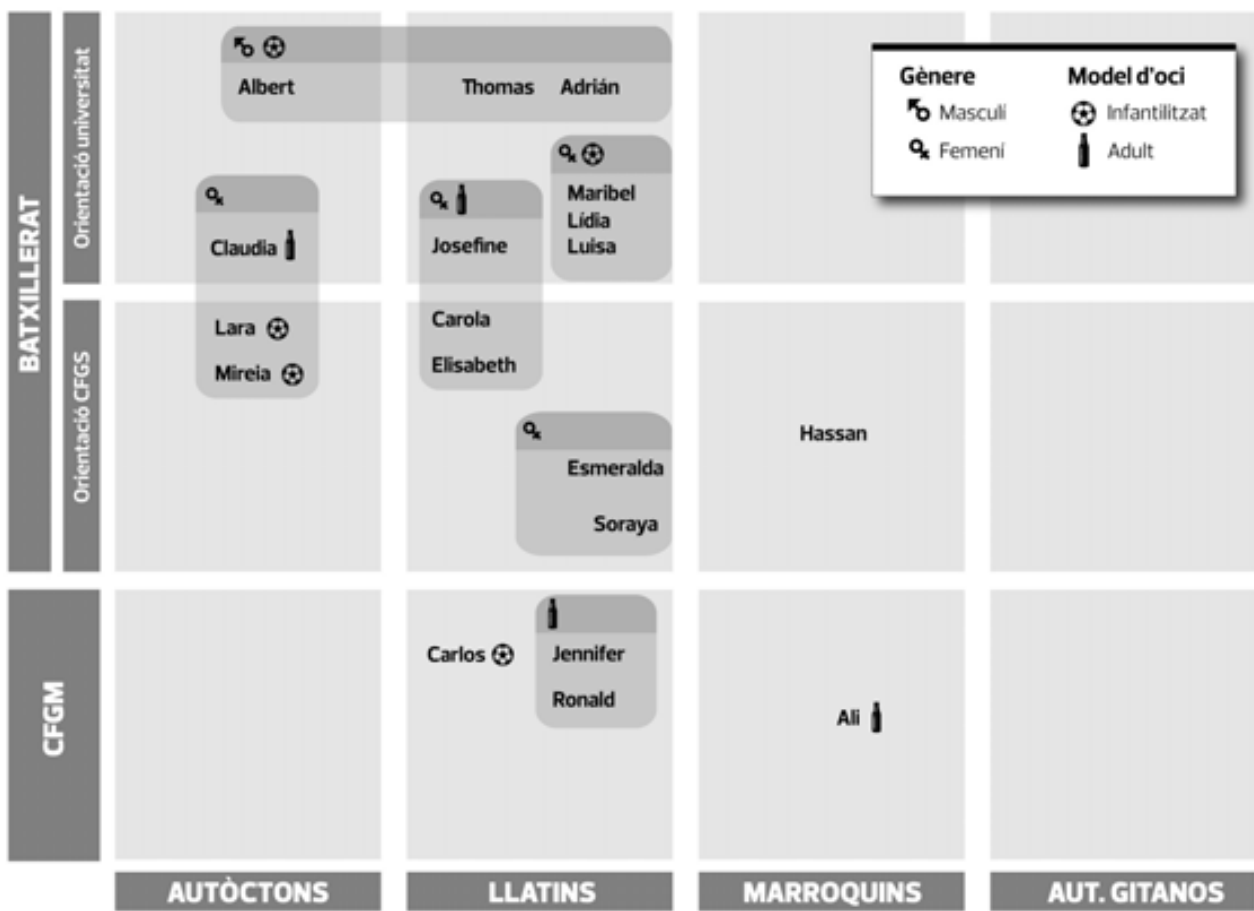
En primer lloc, els elements que caracteritzen la composició dels grups. L'ètnia és un element més, ni l'únic ni desdenyable, a l'hora de conformar el grup d'iguals; al costat d'altres esmentats anteriorment: gènere, orientació acadèmica, model d'oci, etc. Els grups, però, varien al llarg del temps, i de l'espai social també. Alhora, les experiències i percepcions dels individus són diferents, sovint úniques i intransferibles. És per això que és difícil definir un sol clima, estil, o dinàmiques inter-ètniques. Ara bé, a partir de la diversitat en les experiències vitals, així com la variabilitat dels grups, podem intentar establir diversos models de relació entre, d'una banda, les experiències individuals i els grups d'iguals i, d'altra banda, els itineraris acadèmics o escolars.

En la mesura que els individus es conformen en base a uns grups o a uns altres, varien també la pròpia auto-identificació, la percepció de l'altre, i l'ús d'eines simbòliques per a definir-se tant a un mateix com a l'altre. Això fa que els elements simbòlics que caracteritzen el propi individu i el grup, així com l'altre, variïn segons la situació i el context. La llengua, la nacionalitat, la roba, les bandes, el procés migratori,

o, fins i tot, la religió, poden ser en determinats moments (però no en d'altres) elements simbòlics definidors dels grups ètnics. Per tot això és cal abandonar un esquema dual de relacions inter-ètniques: autòcton – estranger; majoria – minoria; etc. Cal dir que la utilització del conflicte en les pàgines anteriors no tenia la intenció de descriure un ambient de conflictes, tensions, violència (física i simbòlica) al centre. Ha servit per a visualitzar l'existència de diversos grups. Però amb això no volem donar a entendre que el conflicte (i, encara més, el conflicte “ètnic”) sigui la relació habitual entre l'alumnat. De fet, passa al contrari. Simplement, és en el conflicte quan la composició dels grups, habitualment invisible i implícita, esdevé visible i explícita. És tant sols un recurs per a posar de manifest la possible etnificació de les relacions, tant grupals com individuals. En el conflicte emergeixen i es posen de relleu les fronteres grupals de forma més nítida i explícita.

En segon lloc, podem presentar un mapa basat no només en l'ètnia, sinó en la proximitat escolar, gènere, relacions grupals, i model d'oci. Com totes les classificacions, és arbitrària en la mesura que privilegia uns aspectes i no pas uns altres. Ara bé, aquest mapa ens permet veure, alhora, la configuració dels grups en base a diferents elements, i com en cada grup els elements configuradors poden ser uns o uns altres.

Esquema: mapa relacional en clau no només ètnica.



A partir d'aquest mapa podem observar com els grups d'iguals estan conformats també -però no només- en clau ètnia. Sense aprofundir en la gènesi dels grups, podem observar com els grups es componen a partir de diversos elements combinats. Alguns grups estan sobretot marcats per la seva orientació acadèmica (l'Albert -autòcton-, i el Thomas i l'Adrián, *latins* amb models d'integració integrada: tots tres el curs següent es matricularen a carreres tècniques a la UPC). D'altres pel gènere i l'origen: les noies *latins* amb oci adult (la Jossefine, la Carola María, i la Elizabeth); o les noies autòctones: algunes amb oci infantil (la Lara i la Mireia, amb uns grups d'iguals establerts també fora de l'institut) i d'altres amb un oci més adult (la Claudia). Existeixen també grups de *latins* amb models d'integració oposicional, i un model d'oci adult: la Jennifer i el Ronald. Finalment, hem volgut fer present, encara que de forma marginal, dos grups que han servit per configurar les relacions inter-ètniques: els marroquins (el Hassan i l'Ali), i els autòctons gitanos.

I, en tercer lloc, analitzar fins a quin punt és necessari combatre els grups etnificats. A l'hora d'afrontar l'etnificació de les relacions, cal distingir dos elements separats: els grups d'iguals etnificats, d'una banda, i, d'altra banda, els conflictes etnificats. Pel que fa al primer punt, cal plantejar-se fins a quin punt són etnificats els grups; i, en segon lloc, si és necessari combatre aquesta etnificació. Tant en les relacions grupals com en els moments de conflicte, hem vist que no sempre l'homogeneïtat ètnica o nacional és el fonament de la relació. La composició dels grups pot obeir a molts factors; i que un grup d'igual origen ètnic o nacional pot ser resultat d'una lògica de conformació ètnica, però també d'altres (gènere, afinitat electiva, model d'oci, orientació acadèmica, etc.). És per això que cal replantejar-se la necessitat de combatre o potenciar aquells grups. En aquest sentit, com hem comentat anteriorment, existeix un debat, emmarcat en el paradigma francès i britànic de la diversitat cultural i nacional, que versa sobre les debilitats i fortaleces de les diferents maneres de plantejar-se la relació entre unitat i diversitat. Aquests debats se centren en la ambivalència, positiva i negativa, que pot tenir les xarxes i capital social (Portes, 2009); i, també, de la constatació de que l'escola està immersa en un context social més ampli.

Pel que fa al segon punt, vist que algunes relacions inter-ètniques conflictives poden redundar en sensació d'inseguretat i, fins i tot, en contribuir a generar processos de desafecció escolar. Carola i Marcelo Suárez Orozco (2008) mostren escoles que generen un ambient de no-aprenentatge, d'avorriment i por. Ara bé, a l'hora de dur a terme accions dirigides a reduir la conflictivitat escolar, cal tenir present els límits i les potencials de la mediació. I, també, la necessitat de tenir en compte polítiques extra-escolars per a canviar la realitat escolar (p.ex., polítiques públiques de beques; combatre la segregació residencial; combatre la discriminació laboral; etc.).

12.2. Família

En general, la relació entre les famílies (tant les autòctones com les immigrades) i l'escola és de distància: “si no passa res”, “si tot va moderadament bé”, “si tot va normal”, les famílies no intervenen en la quotidianitat del centre. La relació amb el centre és, de dues xerrades cada curs entre família i tutor (almenys “*en principi teòricament*” diu el tutor de batxillerat); i encara més vegades si hi ha conflictes.

A la pràctica, els pares només intervenen en casos de requeriment, o de conflicte; diu el Paco, autòcton: “*cuando hay que venir, se viene. Si hay alguna reunión de padres, vienen*”. Ara bé, diu el tutor de batxillerat: “*no siempre els pares responden*”; des de la perspectiva del professorat, els pares són els responsables d'aquesta manca de relació; ara bé, la causa, continua el tutor de batxillerat, però, “*no és una falta de confiança (...) [és] una falta de temps*”. Tant l'alumnat com el professorat interpretaven que aquesta delegació podia ser deguda a les llargues jornades laborals a les quals s'han d'enfrontar aquests pares, tant autòctons com estrangers, que formen part de les classes treballadores (Ogbu, 2003). Per tant, més que una qüestió de poca voluntat, es tracta de poca disponibilitat (la Lara, autòctona, diu: “*cuando pueden, pues vienen (...) cuando no pueden, no vienen*”). Així quan es pregunta si assisteixen a les reunions de pares, un noi equatorià digué “*algunas veces, pero...*”, i continuà un bolivià “*cuando pueden*”; i a la pregunta de si podien molt o poc, respongueren: “*más bien están trabajando.*” i “*trabajan todo el día*”.

Com en Bonal (2003) la distància entre escola i família no generava tant actituds anti-escolars com reificació. La distància és delegació i confiança, més que no pas despreocupació i resistència, tal com exposen Alegre, Benito i González (2006: 220): “la no intervenció dels pares en l'educació acadèmica de llurs fills o el seu desconeixement sobre el funcionament de l'escola és conseqüència, sovint, de la confiança i la delegació d'aquestes famílies en les institucions educatives”. És per això que les famílies confiaven i delegaven tota l'acció pedagògica en l'escola, i només hi participaven quan les coses anaven malament o quan eren expressament requerits.

De totes formes, no es pot fer referència a una relació idèntica en tots els nivells escolars. La relació canvia amb l'edat, i hi ha un procés d'autonomia de l'alumne, en el que la relació família – escola es va diluint. Així, podem exposar la intensitat de la relació a partir d'una jerarquia, de més a menys: ESO < batxillerat < CFGM < CFGS < universitat. La major autonomia de l'alumnat de CFGM en relació al de batxillerat radica en els diferents públics als quals atenen.

L'alumnat destacava la importància de la família a l'hora d'escollir una opció escolar o altra. Això

concorda amb Gillborn i Warren (2003), en el que molts estudiants –pertanyents a minories ètniques– veuen les seves famílies com la font més important de consells i motivació. També per Alegre, Benito i González, en la voluntat de continuar estudiant la família hi té un pes fonamental: “la família és la [pulsió] més destacada. Alguns dels alumnes amb aspiracions a accedir a la universitat justifiquen aquesta decisió per la voluntat de seguir l'exemple dels seus pares” (2006: 213).

A pesar de la diversitat de models, les preferències familiars en relació als itineraris escolars dels seus fills/es, en general, eren similars. Totes les famílies preferien la continuïtat acadèmica enlloc de la inserció laboral al finalitzar l'ESO (a excepció de casos de necessitat econòmica important); a tall d'exemple, diu la Patrícia que la família “*mientras estudie, encantados*”. I, dins de les opcions de continuïtat, es preferia batxillerat a CFGM, i CFGM a PQPI. P.ex., a la Jossefine l'aconsellen fer batxillerat: “*Que hiciera bachillerato.(...) para hacer como mi hermana [riu] (...) Todos me decían que haga bachillerato*”. O la Luisa diu: “*Mi madre si quería que hiciera bachillerato. (...) Yo también quería hacer bachillerato*”. En alguns casos, la pressió familiar per batxillerat es combina amb la del propi institut. És el cas de la Elizabeth, la família no volia una opció tan pràctica i poc teòrica: “*Porque no les gustaba la idea, más o menos. Porque lo que yo quería hacer es teoría/técnica y diseño. Y no les gustaba. No. Y cómo no les gustaba, pues no me dejaban [riu]*”. Ara bé, les reticències són en relació a CFGM, però no pas per CFGS (que ja és una opció “acceptable”): “*¡Ahora si me dejan!*”.

Es tracta d'unes expectatives de màxims, i que poden adequar-se a la situació particular de cada fill/a: interessos, capacitats, etc. En el cas de la Paulina, les expectatives paternes són de batxillerat, però s'adapten a les capacitats de cada fill/a, i no són les mateixes per a tothom. Ella optà per batxillerat, i comenta que no li haguessin deixat fer cicles; la seva família va dir que batxillerat “*estaba bien*”, però si hagués triat cicles no creu que li diguessin això, i era conscient de que preferien batxillerat. El seu germà petit, però, vol anar a fer cicles, i els seus pares “*Ahora lo aceptan. Porque lo ve, un poco más, bachillerato más difícil, según él. Y quiere hacer un ciclo de informática. Y luego hacer ciclo superior, y su puede ser la universidad, pero no quiere hacer bachillerato*”.

A pesar d'això, però, existeix en el si del professorat el debat de fins a quin punt aquestes expectatives familiars són realistes. Per al professorat, aquestes poden ser unes expectatives “inflades”. Diu la professora d'ESO i batxillerat sobre les expectatives exagerades dels pares i mares: “*absolutament inflades!*”, ja que aquells han vingut amb “*el viento y una caña*”, però “*volen que els seus fills siguin enginyers nuclears, de la NASA*”. D'aquí se'n poden derivar dues reflexions: en primer lloc, el desencontre d'expectatives pot ser tant degut a les altes esperances de pares i mares, però també a les baixes expectatives del professorat (paradigma del dèficit); i en segon lloc, les expectatives paternals són superiors a les filials, i similars a les dels pares i mares autòctons. Això pot tenir a veure amb les

expectatives de mobilitat social ascendent, enllaçades a un projecte migratori familiar, ho veurem més endavant.

Subjacent a aquestes expectatives hi havia la creença que la inserció laboral depenia fortament dels títols escolars i que, per tant, l'escola era el vehicle de mobilitat social ascendent per excel·lència. P.ex., deia un noi bolivià “*si quieres trabajar de algo bueno, tendrás que tener más estudios. Si tienes más estudios, tendrás mejor trabajo. Buen trabajo es cobrar más y trabajar menos horas*”, i un noi peruà “*si no estudias, no trabajarás de lo que quieres. Por lo tanto, tienes que estudiar*”.

Una de les característiques fonamentals de les expectatives de les famílies immigrades és que són més altes que les expectatives paternes de les famílies no immigrades.¹²⁰ Diu la professora de CFGM: “*els alumnes d'origen aquest, estranger, és que vénen amb moltes ganes. Saps? Vull dir, una cosa que després es va perdent, no? Una mica, quan ja t'acomodes, perquè ja tinc els pares o els avis. Ells vénen amb moltes ganes d'això, de prosperar i estudiar*”. Les raons d'aquestes majors motivacions poden radicar, com ja hem comentat anteriorment, en el desclassament inicial viscut en projectes migratoris motivats econòmicament, en els que les expectatives de mobilitat social ascendent es traslladen als fills/es (García Borrego, 2011; Feixa, 2006).

De totes formes, òbviament, la transmissió de les expectatives paternes no és automàtica. Seguint la tipologia de Basil Bernstein (1988), en alguns casos aquestes demandes es fan de forma més explícita i autoritària, en d'altres de forma implícita i subtil. En molts casos no hi havia lloc pel debat o pels dissensos, en la mesura que les expectatives eren compartides. En aquests casos, la família es manté ferma i constant en les conviccions compartides, en cas que el fill/a dubti. Sovint també entra en joc l'estratègia de “fes el que vulguis”. Diu el Ronald sobre els consells que li dona la seva mare “*me ha dicho que haga lo que yo crea conveniente*”. Per l'Adrián, tant sols “*em van dir que [pausa] que m'esforcés per poder aconseguir el que volia*”. En alguns casos, l'expressió “fes el que vulguis” no és tant un senyal de llibertat, sinó de consens (pares i mares estan d'acord amb la decisió del/la fill/a); això és especialment visible en els casos en que el/la fill/a tria batxillerat. Així, tenim la Paulina, que quan va comentar als seus pares que volia fer batxillerat, li van assenyalar el seu consentiment, però davant la pregunta de si hagués triat cicles haguessin dit el mateix, respon: “*No. [riu] No creo. (...) preferían bachillerato*”. O, també, el cas de la Lúcia: “*La meva mare, pues, estava d'acord amb mi perquè també sempre ha dit que volia que jo faci la universitat. I el meu pare el mateix*”. En general, no hi havia confrontació entre les expectatives de la família i les de l'alumne; la família proposa més que imposa, i els alumnes interioritzen aquests valors. Com diu Merino (2002), “És el discurs de “fes el que vulguis”, però que moltes vegades no s'amaguen unes expectatives

120- En aquest apartat, com en el conjunt de l'anàlisi de dades, ens interessa destacar la vessant ètnica i migratòria de la configuració de les expectatives familiars. No cal dir, però, que les expectatives familiars en relació a les trajectòries escolars dels fills/es es formen en base a molts d'altres elements: com ara, el gènere, o la necessitat econòmica.

elevades per als fills. Una cosa és que els pares acceptin la tria del fill i una altra cosa és el grau de frustració per la “desviació” que aquesta tria pot suposar en les aspiracions socials familiars”. Així, sovint els pares simplement expressen que “*a mi me dicen que quieren que haga bachillerato, pero que haga lo que quiera*” (noi bolivià).

Més enllà de l'alta i indubtable influència de la família en els itineraris escolars, el sentit d'aquesta influència pot ésser ambivalent. En aquest sentit volem recordar la contraposició entre el Carlos i la Jennifer, ja comentada a les tipologies, a l'apartat 11.2. Pel Carlos, “*yo lo tenía claro, porque mi mamá, me había traído aquí, pues, yo creo que lo mínimo que se merece es que yo salga con unos buenos estudios. Y por eso volvía, y repetía tres veces*”. I continua: “*siempre han querido que estudiara. Ella [la mare] se lo tomó a mal que yo suspendiera estos tres años [petites rialles]. Normal, normal: ¿quién no lo estaría? Pero bien, bien, ella quería que estudiara*”. I, finalment, diu: “*Bueno mi madre siempre me ha apoyado. A mí y a mis hermanos. Que ella va a hacer todo lo que pueda, y que nosotros hagamos lo que podamos. Realmente. Porque dice, estudia algo que no te gusta, pues no te sacarán [no te la sacarás]. Bueno, es una forma de decirlo. Algo que sea rentable y cosas. Pues yo siempre he querido electricidad, y me ha dado eso. Entonces ella nunca me ha puesto pegas ni nada*”. És a dir, en aquest cas, les altes expectatives maternes han servit d'estímul i constància, per tal de superar una situació de fracàs acadèmic, recuperar-la i aconseguir arribar a un CFGM. En canvi, per la Jennifer l'incompliment de les altes expectatives maternes només han servit per fer més difícil l'ambient familiar, enrarir-lo, i augmentar -encara més- la pressió envers el seu itinerari acadèmic; això, en definitiva, ha redundat en una situació de major distància entre ella, d'una banda, i la família i l'escola, d'altra banda.

13. Itineraris laborals: compensació i replegament; experiències i futur

En l'apartat següent analitzarem tant les expectatives laborals com les experiències concretes d'inserció laboral. Pel que fa a les expectatives laborals, són molts els elements les configuren, com ara: (a) el context econòmic; (b) el valor de canvi dels títols al mercat laboral; (c) estratègies de compensació i replegament; i (d) altres elements.

(a) La inserció de la cohort es donava en una economia en crisi, en un mercat laboral en recessió, i en una economia dualitzada. Com hem vist al marc teòric, ens trobem amb una situació de fragmentació laboral combinada amb una pèrdua del valor de canvi del títol al mercat (Comas, Molina i Tolsanas, 2008), on els immigrants s'incorporen als segments més precaritzats de l'economia (Paola Garcia, 2008). Una crisi i un atur que colpegen especialment els i les joves immigrants/des (Garrell, 2010). En relació a la crisi econòmica, l'alumnat entenia que les possibilitats d'accés a les feines era més restringit. Això ho notaven, sobretot, a partir de les dificultats experimentades per accedir a les primeres feines. Com han destacat Gillborn i Warren (2003), l'atur dels immigrants pot ser un element que condueixi a la percepció de racisme i, a la llarga, afavorir estratègies de replegament.

Aquestes barreres econòmiques poden ser un fre per a les trajectòries educatives de les minories ètniques (Portes i Zhou, 1993). La consciència –o percepció– d'aquesta situació condiona fortament la identitat instrumental de les minories ètniques (Ogbu i Gibson, eds., 1991; Ogbu, 2003; Carrasco, 2006); si la segmentació laboral es regeix per patrons ètnics, pot conduir a una falta de referents positius per l'alumnat i perjudicar les trajectòries de les minories ètniques (Fordham, 1996; Gillborn i Warren, 2003). Tal com dèiem al marc teòric, això podia generar un efecte refugi. P.ex., ho veiem en els casos dels alumnes que estudiaven un CFGM: que havien treballat (Ronald), o que voldrien treballar (Ali).

(b) Com hem vist anteriorment, tant l'alumnat com les famílies atorgaven molta importància als títols acadèmics, que eren considerats essencials en la inserció laboral. Aquesta confiança genèrica s'articulava en la jerarquia anteriorment descrita, i on batxillerat i la universitat eren la via noble, la que donava accés a millors feines, més ben qualificades i remunerades. Ara bé, batxillerat implicava necessàriament continuïtat acadèmica, i no pressuposava una inserció ni ràpida ni directa, ni tampoc cap especialització professional. Les vies professionals, per altra banda, suposaven una major especialització i focalització

en un sector econòmic concret. Alhora, CFGS tenia molt més prestigi que CFGM. I si bé mantenia el seu caràcter concret i específic, era considerat com una porta a feines relativament qualificades.

Ara bé, la confiança en la importància dels títols no era ingènua, sinó que tenia també una vessant crítica. L'alumnat, en general, considerava que existien formes d'accés informals que relativitzaven la meritocràcia; és a dir: els “enchufes”. Com diu Bonal (2003: 155): “Aquest discurs [de l'escola com a eina de mobilitat social] no exclou, en cap cas, el reconeixement d'altres formes de capital que faciliten la mobilitat social. És comú que els entrevistats facin referència a la importància del capital social com a mecanisme que assegura una bona posició laboral”. Alhora, també considerava l'existència de discriminacions laborals que feien distorsionar el valor del títol acadèmic, com veurem a continuació.

(c) Existeixen elements socials que poden condicionar la valoració dels títols acadèmics al mercat laboral. Des de la perspectiva de les minories ètniques i persones immigrades, un dels elements que pot condicionar aquest valor és l'existència de la discriminació racial o xenofòbica, i la percepció i gestió d'aquesta situació.

La percepció d'aquestes discriminacions es fa en base a diferents elements: l'experiència directa, a través de les terceres persones (amistats, familiars), però també de notícies a les premsa, elements de ficció (sèries, films), etc. Aquesta suma d'elements configura un imaginari col·lectiu. De totes formes, aquest no presenta una resposta unívoca en relació a la percepció de la discriminació. Predomina, però, la creença en la possibilitat de la discriminació laboral (una possibilitat molt més probable que no pas la discriminació escolar, p.ex.). Al grup de discussió es va expressar la creença en la discriminació laboral en clau ètnica, o racista (“yo creo que un poco”, “un poco si hay”) a pesar de no conèixer cap cas directe que l'hagués patida –i a pesar de que tenen coneguts ja insertat laboralment-. Aquesta discriminació consisteix en “cuando va a hacer algún trabajo un moreno se lo pondrán más difícil” (noi bolivià). De totes formes, hi ha dubtes en saber si això continua avui o si és una cosa estrictament del passat; diu un noi equatoriana “yo creo que no (...) porque no, porque para un trabajo no es necesario ni afecta nada tener otro color de piel. A lo mejor ha pasado alguna vez, pero yo no creo que haya”, i un noi equatorià li respongué: “yo creo que no, que eso igual era antes, con el racismo, pero que ahora ya no pasa”.

Ara bé, fins a quin punt aquesta discriminació distorsiona el valor de canvi del títol? En alguns casos s'opina “alguien si tiene estudios, tiene estudios aunque venga de África” (noi ecuatorià). En d'altres, el diàleg s'estén: diu un noi “

Noia Equador: *cogerán antes a uno con la piel morena pero con más estudios que un blanco.*

Noi Bolívia: *pero imagínate que los dos tienen los mismos estudios.*

Noia Equador: *pero eso no es una cuestión de tu aspecto, sino de los estudios.*

Noi Bolívia: *con los mismos estudios: imaginaos, ¿a quién cogerán antes?*

Noia Equador: *pero eso no puede ser así.*

Noi Perú: *cogerán antes a un blanco que a un moreno.*

Noia Equador: *no.*

La percepció de la discriminació depèn també del grup de referència a partir del qual es fa la comparació. Si es compara amb la situació en origen o amb la situació dels seus pares co-ètnics, la comparativa pot semblar optimista; aquest cas és que Louie (2006) considera més habitual, centrant-se en els estudis de diversos autors (Gibson, 1988; Gans, 1992; Kao, i Tienda, 1995; Waters 1999; Portes, i Rumbaut, 2001; C. Suárez-Orozco, i M. Suárez-Orozco, 2001). A partir de la teoria de l'integració segmentada ja no es pot esperar una mera equiparació en unes poques generacions a la classe mitjana autòctona; com diu Louie (2006) aquest grup pot ésser classe mitjana autòctona blanca, però també la *minority underclass*, o “upward mobile coethnics, who tend to preserve their ethnics traits”. Alhora, des de les perspectives transnacionals es posa de relleu que aquesta comparació funciona de manera global, no només local. Per tant, l'avaluació de la pròpia situació depèn també de la comparació amb el país d'origen (Levitt, i Waters, 2002). A les conclusions d'aquest apartat relacionarem el grup de referència amb els models d'integració segmentada.

En general, però, direm que en l'imaginari col·lectiu de les persones immigrades o pertanyents a minories ètniques, existeix una percepció de discriminació laboral en clau ètnica (o xenòfoba, o racista), que es considera força més probable que en d'altres camps, com l'escolar. Ara bé, aquesta percepció de relativa discriminació ètnica no és l'única. Existeixen també d'altres possibles discriminacions percebudes, com ara laborals-sindicals, o també de gènere. P.ex., el Carlos feia esment a que els sindicalistes són els autèntics discriminats en els llocs de feina. O, també, la Diana va sentir-se assetjada sexualment en dues feines, al notar el “roce” amb els caps. Ella és una noia, jove, de classe treballadora, equatoriana; en tant que què va ser discriminada? S'articulaven la desigualtat laboral (empresari – assalariat), conjuntament amb la violència de gènere, més que no pas la discriminació estrictament ètnica.

Si fins ara hem fet referència als mecanismes que explicaven la percepció de la discriminació, a continuació exposarem els mecanismes que expliquen les estratègies que s'activen davant de la percepció de la discriminació. Davant de la percepció de les discriminacions (és a dir, d'una estructura d'oportunitats desigual, i una distorsió del valor del títol acadèmic en funció de l'origen social), no hi ha

una sola resposta, sinó que pot donar-se tant el replegament com la compensació.¹²¹

La compensació s'articula en base a una comparació amb els pars nousvinguts o els del país d'origen. Habitualment, constitueix part del model d'integració additiva o bicultural. Alhora, és una estratègia que parteix de la necessitat de fer un sobre-esforç davant de la injustícia. Diu la Judith: *“tu saps que passa això, que et foti o no et foti, aquí passa això. Aprèta. T'hi has de posar. Igual que t'has empenyat a treure els estudis, doncs posa't una miqueta més i treballa”*.

Tot i que habitualment no funcioni de forma tant conscient, podem citar el cas del Thomas, ja exposat quan fèiem referència a les tipologies. Diu el Thomas *“Yo tengo la idea que si soy algo, si soy bueno en algo y lo puedo demostrar, ésa es mi arma. (...) Si no lo soy [bueno en algo], y me discriminan, yo lo tomaré cómo que es culpa mía, porque yo no soy bueno en eso, y él es mejor”*. L'“arma” per a demostrar la vàlua del Thomas al mercat laboral és el títol universitari; ara bé, si ell no té aquesta “arma”, ell es pot posar *“a trabajar a algún lugar en dónde sé que voy a trabajar por ejemplo de peón, o de reponedor, y donde sé que mi jefe es mejor, que mi jefe es español, se que mi jefe me va a discriminar, pero yo sé que no tengo nada, que yo he entrado ahí porque no he estudiado nada, sé que me va a discriminar. (...) No puedo alzarle para decirle que no me discrimine, porque yo sé que es mi culpa: no haber estudiado, no haber hecho algo bien, para poder ser mejor que él, que mes está discriminando”*. L'estratègia de compensació no és cega ni al racisme ni a la discriminació. Es lamenta i queixa de la situació, però no planteja una resposta, ni activa ni col·lectiva. Més aviat, es tracta de proposar una resposta en termes individuals que passi pel sobre-esforç i la sobre-qualificació. En conclusió direm que l'estratègia de compensació reconeix la possibilitat de la discriminació ètnica, però la minimitza a partir dels grups de referència a partir dels quals es compara (pars nousvinguts; país d'origen); i les seves estratègies per afrontar-la passen pel sobre-esforç i la sobre-qualificació.

Per altra banda, el replegament qüestiona el valor de canvi del títol acadèmic. Aquesta estratègia, però, no està exempta de tensions internes: específicament, entre els principis escolars i la percepció de la discriminació. Quan s'expliciten i es posen de relleu aquestes contradiccions i tensions apareix la discussió següent: un noi bolivià va exposar que el títol tenia menor valor per als “morenos”, i una noia equatoriana li respongué: *“pues entonces las morenas no estudiaríamos, ¿no?”*, i el primer respongué *“yo no he dicho eso”*. La discussió continuà, la noia equatoriana digué *“porque te advierto que si no tenemos buen trabajo, tenemos que estudiar para conseguir un buen trabajo”*, al que el noi bolivià respongué posteriorment: *“¡no! Digo que, con los mismos estudios cogerán a otro antes que a un moreno”*.

Podem fer un paral·lelisme entre les estratègies de compensació i replegament (en tant que expectatives

121 - En aquest apartat farem referència a l'aspecte ètnic, però seria perfectament homologable a d'altres. De fet, el mecanisme de compensació parteix de la discriminació de gènere a l'àmbit laboral i familiar (F. Enguita, 1991).

laborals, o escolars – laborals) i les expectatives acadèmiques. Com en aquestes últimes, existeix una relació bidireccional entre, d'una banda, compensació i replegament i, d'altra banda, l'èxit acadèmic. La compensació relaciona l'èxit escolar amb l'alta identitat instrumental (o, almenys, d'una paradoxal alta identitat instrumental). Ho expressa Bonal (2003: 45): “aquesta mena d'inclinació a l'esforç i de renúncia als plaers immediats s'ha d'entendre en termes purament estratègics, és a dir, com a resultat d'un càlcul racional. Els alumnes amb «èxit escolar», que han interioritzat alguns dels mites més importants de la institució escolar, donen una importància cabdal als estudis com a credencial que facilita l'accés al mercat de treball i, per tant, com a recurs que possibilita la mobilitat social ascendent. Coincidint amb l'opinió dels seus pares i mares, aquests adolescents acostumen a valorar la utilitat instrumental dels aprenentatges acadèmics per sobre de la seva utilitat expressiva i tots ells pensen que el rendiment escolar i la trajectòria professional depenen, bàsicament del grau d'implicació i de les inversions que es fan a nivell acadèmic”. I, a la inversa, Bonal (2003: 130) exposa: “L'actitud de resistència es veu clarament reforçada per la neutralització d'un dels discursos dominants de la institució escolar: el de la millora de les expectatives laborals i de mobilitat social associades la inversió en el treball escolar”. En aquest sentit, és difícil plantejar una relació unidireccional entre estratègia escolar-laboral (compensació i replegament) i èxit o fracàs acadèmic. Ogbu es pregunta què és primer, en l'ou o la gallina del replegament: La manca d'identitat instrumental és la que porta a la distància i, així, al fracàs acadèmic, o bé el discurs del replegament és una estratègia discursiva que desplaça les responsabilitats del propi fracàs a la institució majoritària? Com diu Carrasco (2006), el replegament en base a l' *acting white* és una estratègia defensiva, però també una llei de mínim esforç i d'evitar la pròpia responsabilitat individual¹²². En el grup de discussió, una alumna va plantejar una reflexió sobre l'estratègia de replegament basada en la percepció de desigualtats en l'estructura d'oportunitats; digué la noia equatoriana: “*Pero lo del racismo a veces es una excusa para no estudiar*”; en la mateixa línia, Carrasco (2001: 279) adverteix que a vegades aquestes estratègies de replegament poden encobrir, simplement, la llei del mínim esforç i desplaçament de responsabilitats de la qual parla Carrasco (2001: 279).

(d) Altres elements a tenir en compte a l'hora de construir les expectatives laborals són la reproducció dels rols de gènere al món laboral, o determinat horitzó de classe, i la importància dels mitjans de comunicació a l'hora de situar determinades professions o oficis en l'imaginari col·lectiu.

¹²²Com diu Carrasco (2001: 279): “una identificación excesiva con los requisitos escolares sería interpretada como un alejamiento –cuando no directamente una traición- del propio grupo de origen. Es una actitud de resistencia, pero también de mínimo esfuerzo y de desplazamiento de las responsabilidades de un eventual fracaso en la escuela hacia el colectivo mayoritario”.

A continuació exposarem algunes de les característiques de la inserció laboral (feta durant els quatre anys posteriors de l'enquesta al finalitzar l'ESO): en quina proporció es dona, i en quins àmbits; quines condicions té (jornada, salari), i la forma del seu accés. Posteriorment, analitzarem la combinació dels itineraris acadèmics i laborals. La primera cosa que cal destacar és que la meitat dels enquestats/des s'ha inserit laboralment (48%), mentre que l'altra meitat no ho ha fet (52%):

Taula: número de feines, al període 2007-11. Alumnat centre i sud americà.

Cap feina	13 (56%)		
Una o més feines	12 (44%)	Ns/nc	1 (4%)
		1 feina	7 (28%)
		De 2 a 5 feines	3 (12%)
		10 feines	1 (4%)
Total	25 (100%)		

Font: elaboració pròpia.

Tres elements poden explicar aquesta situació: el primer fa referència a la certa dificultat per compaginar entre itineraris acadèmics i laborals; el segon fa referència a l'efecte refugi (mantenir-se al sistema formatiu davant la impossibilitat d'accedir al mercat laboral –o ser expulsat d'aquell-); ho desenvoluparem més endavant; i el tercer fa referència a les dificultats legals a l'hora de passar del sistema educatiu al laboral CIMU, 2004).

Alhora, la inserció laboral presenta importants diferències segons gènere. Pel que fa a la taxa d'activitat, és relativament major la masculina (8/15, 53%) que en noies (4/10, 40%). També presenta diferències importants en relació al sector i àmbit laboral. Tot i que en ambdós sexes, el sector terciari és majoritari, els àmbits laborals són diferents. Així, els nois se situen en àmbits de restauració (cambrers), atenció i cura a les persones (ajudant a una senyora gran no autònoma), instal·ladors (instal·ladors d'aigua i gas; electricistes), el comerç (forners), l'automoció (netejan cotxes), i el transport (transportistes; repartidors de menjar ràpid a domicili). En canvi, les noies, per la seva banda, es concentren en la restauració (cambreres), i en l'atenció i cura a les persones (cangurs, i ajudant a persones grans). Són tendències conegudes de segregació horitzontal¹²³ de les classes treballadores, també les nouvingudes.

123 - Aquesta segregació horitzontal és causa i conseqüència alhora de la persistència de prejudicis de gènere en el mercat laboral. Aquesta situació qüestiona els límits de les polítiques igualitàries en relació al gènere fetes exclusivament des d'una òptica escolar, i que no tinguin en compte el mercat laboral. Es queixa la responsable de PTT/PQPI en referència a noies que cursaven electromecànica a Martorell: "Però, clar; quan vas a buscar feina, quan

Autores com Sassen (2003), o Pedone (2003, 2004, i 2006), Parella (2003) han constatat a bastament aquesta relació entre gènere i mercat laboral, des d'una perspectiva ètnica i transnacional.

Pel que fa a les condicions laborals i la jornada, observem que es tracta d'una inserció laboral primerenca, feines sovint de mitja jornada (7/11, el 64%), de menys de 25 hores. El salari mitjà de les feines de mitja jornada era d'uns 450€ a la primera feina, però baixava fins als 360€ a la segona, mentre que les de jornada completa era de 670€ en ambdues feines. Es tracta d'una situació sovint temporal i precària, com mostren la modalitats de contractes: majoritàriament temporals (6/12 en la primera i última feina: 50%), o, també, sense contracte (5, 42% a la primera, i 4 -33%- a l'última).

La remuneració té molt a veure, òbviament, a les baixes categories laborals d'aquelles feines: majoritàriament situades en les classes treballadores (seguint la tipologia de Goldthorpe, 1980): de treballadors manuals, qualificats o no. El conjunt de les noies, i la majoria dels nois eren treballadors manuals no qualificats (dels nois ho eren 7/8 en la primera feina i 6/8 en l'última; els altres eren treballadors manuals qualificats). Aquesta minsa mobilitat laboral ascendent està relacionada amb els inicis de la inserció laboral, tot just començada, i on es sumen diversos efectes paral·lels: la joventut i la inexperiència, el context de crisis, la seva situació social, els reduït capital escolar, etc.

Ara bé, a pesar de les dificultats d'aquestes primeres feines, la sensació subjectiva és positiva gràcies a aquests primers salaris: *“pero bueno, todo se recompensaba con el dinero”* (Ronald). Ara bé, el diner en alguns casos va dedicat íntegrament a la família; p.ex., la Esmeralda treballa *“¡Para mi madre principalmente!”*. En d'altres es fan reparticions equitatives. P.ex., el Thomas diu *“para mis gastos. Y para ayudar en casa. Dependé”*; o la Luisa: *“para comprarme algo, para gastarlo yo qué sé, saliendo, o en casa”*. La Diana diu: *“quería ayudar un poco a mis padres (...) O sea: yo tenía mis gastos, y me los cubría yo misma, y si no tenía, decía: «mamá, que esto» (...) siempre que gano dinero les doy la mitad a ellos, me quedo la mitad yo”*. O, també, el salari pot anar íntegrament dedicat per a un ús personal, dedicat a l'oci. P.ex., diu el Ronald: *“¡Pues para mí!, para mi uso personal (...) para salir no, era más para comprar cosas para mí. Y cosas que necesitaba y eso”*; o la Elizabeth: *“Porque quería yo tener mi dinero. No estar pidiendo yo a mis padres cada vez que quería algo”*; o la Josefine, *“para salir, a veces, para comprarme cosas, tampoco gano mucho [riu]”*.

L'accés a les feines es dona a través de les xarxes informals (3/4 de les vegades), sovint de caràcter ètnic. La importància de la solidaritat ètnica com a forma específica de capital social ha estat a bastament teoritzada (Zhou i Bankston, 1994, i 1998; Portes, 1995; Sotomayor, 2008), així com la

vas a buscar prácticas, has de vendre molt la moto. Perquè: «como me traes a mí esta niña» et diuen. La primera la vaig haver de canviar, perquè la vaig posar en un taller; al principi l'home va dir que sí, però quan la va veure, era així petita i grosseta, que després era así com molt caràcter, però la veies i... I quan la va veure entrar per la porta, va dir: “aquesta noia aquí no estarà bé. Envía'm un noi”. Clar. I després la vaig posar amb un lampista, i allà la van deixar manifestar-se, la van deixar treballar; i van veure que era igual que un noi”.

importància de la densitat de les relacions inter-ètniques a l'hora d'afrontar exitosament la inserció laboral (Portes i Rumbaut, 2001); també ha estat ressaltada en estudis empírics realitzats a Catalunya, com el de Moreno i Samper (2009).

Combinació itineraris acadèmics i laborals

Anteriorment hem descrit la situació de baixa inserció laboral; des d'una perspectiva de transicions escolars-laborals, però, la inserció laboral cal analitzar-la comparant-la als itineraris acadèmics. Així, aquella baixa inserció laboral es combina amb els relativament llargs itineraris acadèmics. Val la pena notar que, potser contra-intuitivament, a pesar de l'alta identitat instrumental dels/les enquestats/des, i de l'objectiu fonamentalment econòmic de la migració, observem com la inserció laboral “només” es dona en la meitat dels casos. D'una situació inicial, al curs 2007-08, dominada pels estudiants a temps complerts (96%), es passa a una situació més complexa, i es comencen a combinar ambdós itineraris: els que només estudien són la meitat de la mostra, però ja hi ha 8 persones que treballen (32%), alguns a temps complert (6, el 24%), i d'altres que ho combinen amb els estudis (2, 8%). Destaquen puntualment els que combinen estudis i treball al curs 2009-10: 7 persones, el 28%, però minoritaris tant els primers cursos com a l'últim.

Taula: combinació de situació formativa i laboral, any a any. Alumnat centre i sud americà.

	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Estudia	24 (96%)	18 (72%)	13 (52%)	14 (56%)
Estudia i treballa	1 (4%)	2 (8%)	7 (28%)	2 (8%)
Treballa	-	2 (8%)	3 (12%)	6 (24%)
Ni estudia ni treballa	-	3 (12%)	2 (8%)	3 (12%)

Font: elaboració pròpia a partir del treball de camp.

D'aquestes dades en podem destacar l'alta continuïtat formativa. Tres cursos després d'acabar l'ensenyament obligatori, més de la meitat de la mostra continua formant-se en ensenyament post-obligatori. És important recalcar la relativament alta continuïtat acadèmica, en la mesura que poden indicar tendències incipients d'èxit acadèmic d'estrangers i nouvinguts en el sistema educatiu català; ho desenvoluparem més endavant, a les conclusions.

De la relació entre estudis i treball, sembla observar-se una dinàmica de certa dificultat per compaginar estudis i feina. En la nostra mostra, la situació es polaritza: els estudiants, i els treballadors, i on no hi ha gaire espai pels estudiants que treballen (o treballadors que estudien). Aquestes dinàmiques, observades en d'altres estudis de cas (Merino, i Termes, 2011), se'n poden extreure dues grans conclusions: la

primera, lluitar contra l'abandó formatiu als primers anys posteriors a l'ESO (que és quan es dona de forma majoritària); i, en segon lloc, potenciar que les accions formatives posteriors, focalitzades per a adults, siguin compatibles amb les jornades laborals (fet que, ara per ara, no sembla donar-se).

Dos possibles mecanismes poden explicar la situació observada en la mostra: (1) En primer lloc, una certa dificultat per compaginar itineraris escolars i laborals, almenys en aquestes edats. Un element que ajuda a comprendre aquest fenomen, és la resposta que els/les enquestats/des aportaven quan se'ls hi preguntava quins consells donarien si des de l'institut els convidessin hipotèticament, a fer una xerrada a l'alumnat de 4t d'ESO. Aquesta pregunta, de caràcter obert, va donar com a resultat que molts alumnes plantejaven com a contradictòria. Tot i que no es plantejava com a contraposició, molts dels i les enquestades entenien la inserció laboral com a incompatible amb l'itinerari acadèmic i, per tant, en contraposició a aquest. Per això força consells consideraven de la prioritat dels estudis per sobre del treball o, també, que amb millors estudis aconseguirien una millor feina. Aquesta contraposició entre estudis i feina es donava en un marc d'alta valoració de la continuïtat formativa. Es destacà fortament la importància d'estudiar ("si no estudies no seràs res en la vida"). (2) En segon lloc, com ja avançàvem, l'efecte refugi. en un moment de forta contracció laboral, amb un alt atur juvenil, i específicament, amb un altíssim atur en estrangers de 16 a 19 anys (que podria arribar al 2010 segons l'informe de CCOO; Garrell, 2010), la inserció laboral juvenil no és fàcil. L'efecte refugi té una importància fonamental, sobretot en dispositius de caràcter professionalitzadors (p.ex., és coneguda a bastament l'estreta relació entre inserció laboral juvenil, i fracàs escolar en GM¹²⁴). En relació a l'efecte refugi i l'augment de capacitat d'atracció i de retenció dels cicles, diu la tutora de GM i GS quan se li pregunta sobre si existeix abandó formatiu a causa de la inserció laboral prematura: *"és que el problema ara és que no tenen feina. Antigament sí que passava. Uns anys enrere, sí. Ara no, ara no hi ha feina. És a dir, ara tenim més alumnes que mai. Nosaltres i la majoria. Per això hi ha hagut aquest any tanta demanda: perquè no hi ha feina. I abans, doncs podien dir: "anem a un locutori a treballar", o "anem a vendre fruita". Però és que ara no hi ha feina. Llavors, clar, augmenta la gent que estudia, els alumnes que estudien degut a que no hi ha feina. Però ara no passa perquè no en troben"*.

Ara bé, no podem plantejar la situació acadèmica i laboral com quelcom homogeni, ja que és una situació que amaga fortes diferències internes. Si ens atenem a la inserció laboral, observem que l'alumnat que no treballa (45 al llarg dels 4 cursos), són sobretot de batxillerat (23 casos; 51%), seguits de GM (11 casos; 24%), i, en molt menor grau, universitat i l'ESO (3 cada un; el 7%), GS (2 casos; 4%),

124 - Tot i que un segon debat faci referència al *sentit* del fracàs, i a l'enfocament d'aquest: biogràfic, institucional, etc., ja que des d'algunes perspectives la situació prèviament esmentada seria considerada de fracàs, i en d'altres no.

i PQPI, eaGES, i eaGM (1 cada un; 2%). I les persones que combinen estudis i treball (11 al llarg dels 4 cursos), se centren sobretot en GM (7 casos; 63%), batxillerat (3 casos; 27%), i ESO (1 cas; 9%).

És encara més interessant fer la lectura en funció del dispositiu. Així, la relació entre alumnat que no treballa i que treballa és la següent: dels estudiants de GM 11 treballen i 7 no ho fan (una proporció d'1'6), la proporció de batxillerat és de 23-3 (7'7), ESO 3-1 (3); universitat 3-0; GS 2-0; i PQPI, eaGES, i eaGM 1-0. S'afirma doncs, el caràcter compatible de GM amb la inserció laboral, contraposat amb batxillerat, molt més estrictament acadèmic. Aquesta conclusió és coherent amb les percepcions subjectives sobre la inserció laboral anteriorment descrites. És possible que aquesta situació sigui la suma tant de l'efecte "incompatibilitat" com l'efecte refugi; segons aquests, podem suposar que GM té una història i tradició més enfocada a la inserció laboral ràpida i prematura, fet que en facilita tant la compatibilitat, com també proporciona una formació més orientada laboralment, més específica, i menys generalista, i, per això, més valorada en aquests nivell educatius.

Aquestes conclusions poden ser comparades amb les dades de l'Etefil 2005. A la taula següent podem observar diferents pautes d'inserció laboral segons formació. Així, les persones graduades en formació professional (CFGM i CFGS), al finalitzar el període analitzat, es trobaven sobretot en una situació d'inserció laboral (treballant 20 o més hores): 78% en GM i 66% en GS; i, també, aquells que havien abandonat ESO: 69%. En canvi, els graduats en ESO i en batxillerat es trobaven en la situació contrària: sobretot estudiant, ambdós en un 71% dels casos (i que només s'inserien en un 20% dels casos). Val la pena, però, destacar com aquesta també era la situació de bona part dels graduats de CFGS, que continuaven estudiant en un 23% dels casos (molt per sobre de la menor continuïtat en CFGM, només el 10%).

Taula: Percentatge de persones per situació des de la perspectiva de l'Educació – Formació al finalitzar el període analitzat.

	Estudia en el sistema educatiu	No estudia en el sistema educatiu, i treballa 20 o més hores setmanals	No estudia en el sistema educatiu i està en d'altres situacions
abandonaments en ESO	9,34	68,91	21,75
Graduats en ESO	70,73	20,38	8,89
Graduats en batxillerat	70,96	20,11	8,93
Graduats en CFGM	9,51	78,26	12,23
Graduats en CFGS	23,11	65,91	10,98

Font: Elaboració pròpia a partir d'ETEFIL, 2005.

A la taula següent observem com els nivells de formació menys laboralment orientats són els graduats en ESO i batxillerat, més de la meitat dels quals no treballen. Aquest percentatge és molt inferior en els abandonaments en ESO (5%), graduats de CFGM (5%), i graduats en CFGS (13%). Els que treballen més de 20 hores són sobretot els graduats en formació professional: el 81% dels graduats de CFGM i el 73% dels graduats de CFGS. Val la pena també destacar el percentatge que busca feina però que no treballa, relativament alt i similar entre tots els col·lectius, al voltant del 7-9% (amb l'excepció negativa dels qui han abandonat l'ESO: 14%).

Taula: Percentatge de persones per situació des de la perspectiva de l'activitat laboral al finalitzar el període analitzat.

	Treballa > 20h	Treballa < 20h	Busca feina i treballa < 20h	Busca feina i no treballa	No estudia, ni treballa, ni busca feina, i rep FNR	No estudia en FR ni en FNR, no treballa, ni busca feina	Només estudia
abandonaments en ESO	71,69	1,64	0,92	13,78	2,76	4,06	5,14
Graduats en ESO	25,39	6,27	1,04	9,04	1,71	1,94	54,61
Graduats en batxillerat	29,01	7,07	1,35	8,36	2,19	1,59	50,42
Graduats en CFGM	81,33	1,01	0,74	8,37	1,74	1,36	5,44
Graduats en CFGS	73,16	2,63	1,17	7,54	1,81	1,25	12,44

Font: Elaboració pròpia a partir d'ETEFIL, 2005.

Les dades de l'Etefil apunten a l'alta orientació professional dels CFGM (altes taxes d'inserció laboral, majoritàriament més de 20 hores setmanals treballades). Batxillerat, per la seva banda, presenta un perfil acadèmic: més de la meitat continua estudiant un cop obtingut el graduat. Però un 36% treballa (sobretot, més de 20 hores). I, pel que fa als graduats en CFGS, aquells s'orienten sobretot laboralment: un 76% treballa (també sobretot més de 20 hores); ara bé, un número important de l'alumnat graduat en CFGS continua estudiant: 12%.

Satisfacció en els itineraris acadèmics i laborals

La majoria dels/les enquestades es mostra insatisfet (14/25, el 56%), majoritàriament degut a que l'absència de treball no és una situació volguda sinó forçada (no es treballa perquè no es troba feina): 11 casos, el 44% del total, i el 79% dels que es declaren insatisfets. Dels que es declaren satisfets, la majoria ho estan perquè, a pesar de no trobar feina, no la busquen, ja que prioritzen els estudis.

Taula: estat de satisfacció amb la situació laboral actual.

Satisfacció	9 (36%)	Treball en el que m'agrada	2 (22%; i 8%)
		No treball perquè no vull: estudio.	6 (67%; i 24%)
		Ns/nc	1 (11%; i 4%)
Insatisfacció	14 (56%)	Les condicions laborals són dolentes; no és el meu àmbit	2 (14%; i 8%)
		No treball, però m'agradaria fer-ho	11 (79%; i 44%)
Total 25 (100%)			

Font: elaboració pròpia a partir del treball de camp.

Podem afirmar que quan, a partir de la incompatibilitat entre estudis i feina, es prioritza els estudis, l'absència d'inserció laboral és percebuda subjectivament com quelcom positiu: una situació internament decidida. I, al contrari, l'absència de feina, que genera sovint l'efecte refugi, és percebut subjectivament com quelcom negatiu: una situació externament imposada. Ara bé, el grau de satisfacció varia segons la situació formativa i laboral present, com podem observar a la taula següent:

Taula: estat de satisfacció amb la situació laboral actual, segons situació formativa i laboral present.

Situació formativa		Situació laboral	Satisfacció laboral			
			Sí	No	Ns/nc	Total
Total estudis	GM	Treballa	1	0	0	1
		No treballa	1	3	0	4
	GS	Treballa	0	0	0	0
		No treballa	2	0	0	2
	Batxillerat	Treballa	0	1	0	1
		No treballa	2	3	0	5
	Universitat	Treballa	0	0	0	0
		No treballa	2	1	0	3
Total no estudia		Treballa	2	3	1	6
		No treballa	0	3	0	3
Total			10	14	1	25

Font: elaboració pròpia a partir del treball de camp.

Així, hi ha recursos on la situació laboral és satisfactòria també quan no hi ha feina; són els nivells considerats incompatibles amb la feina: CFGS o universitat. En d'altres, però, encara que s'estudiï, si no es treballa la situació és majoritàriament percebuda com a negativa: CFGM, o batxillerat. Dels que no estudien i no treballen, la situació és sempre negativa. Així, en els ensenyaments terciaris (CFGS, universitat), l'absència de feina pot formar part d'una estratègia a llarg termini; per tant auto-imposada en tant que pla d'un càlcul més ampli; i, per tant, viscuda subjectivament de forma positiva. En contraposició, l'absència d'incorporació laboral en nivells secundaris (batxillerat, i, sobretot CFGM) és viscuda negativament, en la mesura que no és fruit d'una estratègia més o menys conscient, sinó l'expressió d'una dificultat d'inserció laboral -deguda a factors exògens, com la crisi econòmica-

Balanç de les hipòtesis i conclusions (metodològiques, polítiques, i investigacions de futur)

En aquest apartat presentarem el balanç de les hipòtesis (central i secundàries), i algunes reflexions metodològiques i polítiques.

Balanç de les hipòtesis

En general, les quatre hipòtesis relatives a processos (migratoris, pertinença ètnica i models d'integració segmentada, i de la diversitat cultural del camp escolar) han estat corroborades empíricament en tant que mecanismes explicatius. El caràcter d'aquests mecanismes no és determinista, sinó probabilístic (tot i que la seva probabilitat no ha estat assignada). La 5a subhipòtesi, la que feia referència a resultats, per la seva banda és difícilment comprovable a partir de les dades oficials actuals i, per tant, es fa necessari o bé un treball de camp estadístic propi, o bé una aproximació indirecta (com la realitzada al capítol 9). A continuació desenvolupem el balanç de cada una de les hipòtesis:

Subhipòtesi 1: els processos migratoris

La primera subhipòtesi consistia en afirmar que les TEE i les TET de la generació 1'5 d'ascendència sud-americana es veurien condicionades per processos migratoris: tant de forma indirecta (a través d'estratègies familiars migratòries que impliquen determinats usos i expectatives sobre l'escola), com de forma directa (a través del contrast entre les experiències d'origen i de destí: a nivell lingüístic i escolar, sobretot); aquesta primera subhipòtesi ha estat confirmada en tant que mecanisme probabilístic -no determinista- però sense assignar-li probabilitats.

Les característiques del flux migratori a Catalunya al llarg del període 2001-2007 i el de la mostra coincideixen en els seus elements bàsics (i, per tant, els processos migratoris de la mostra han estat característics dels del període 2001-2007; Sarai Moreno, i Samper, 2009): (a) Aquest període és el moment de màxima expansió del flux migratori, especialment el provinent de centre i sud-Amèrica. A la mostra, això es correspon en l'augment de matrícula de l'alumnat centre i sud-americà, fent reduir el pes relatiu d'altres grups (com els marroquins). En aquest sentit, les relacions inter-ètniques són indestriables d'aquest context macro i migratori, que condiciona la matriculació del centre, i per tant la composició i relacions (aliances, conflictes, etc.) dels grups; (b) De la mateixa manera que el flux migratori general s'anava feminitzant, hem observat com a la mostra en els processos migratoris la mare

ha estat generalment la pionera; (c) El retorn, tal com es plantejava al marc teòric, ha tingut elements sobretot de mite i projecció, més que no pas retorn efectiu. Aquest retorn ha visualitzat diferències dins de les famílies pel que fa a les estratègies migratòries, degudes a l'arrelament diferent segons generacions, o la importància de les TEE i TET dels fills/es a l'hora de prendre cap decisió. Arrel d'aquestes diferències també s'ha copsat l'evolució adulta dels fills/es (amb més capacitat per negociar i imposar els seus punts de vista, en contraposició al seu rol més infantilitzat tant a l'hora d'iniciar el procés migratori com de dur a terme el reagrupament).

Els processos migratoris produeixen canvis en les configuracions familiars de la mateixa manera que els canvis familiars poden implicar canvis en l'estratègia migratòria. Es produeix una relació de mútua influència entre canvis familiars i canvis migratoris. Els canvis familiars més destacats són els següents (desenvolupats tant al marc teòric, apartat 4.2.3.a, com analitzats a l'apartat 12.2):

En primer lloc, canvien les relacions de poder i d'autoritat dins de la família: tant pel que fa a la relació entre pare i mare (on la feminització del flux pot implicar un nou rol femení, més actiu, amb participació econòmica, i presa de decisions en l'àmbit de les estratègies migratòries); com també en les paterno-filials (on el major coneixement dels codis i funcionament de la societat d'acollida de fills/es pot augmentar el seu poder relatiu en el si de la família). Els canvis en les relacions paternes i maternes pot generar, també, secundàriament, conflictes pel que fa a l'assumpció d'un únic estil pedagògic, i mantenir-se una disputa també en aquest àmbit.

En segon lloc, augmenta la vulnerabilitat dels fills/es, en les diferents fases del procés migratori (tant en l'inici com en el reagrupament); aquesta vulnerabilitat pot generar un desemparament psicològic en aquells/es -conegut com "dol migratori"-.

En tercer lloc, arrel dels processos migratoris, augmenta la diversitat de models familiars. Ara bé, aquesta diversitat familiar no equival mecànicament a anomia; es mantenen, també, les funcions bàsiques atribuïdes a les famílies: cura, atenció, manteniment de l'ordre i l'autoritat. Però si que poden augmentar els condicionants favorables a la desestructuració familiar. En aquests casos, el buit familiar pot omplir-se amb d'altres figures. Resta oberta la pregunta de fins a quin punt els buits en les figures paternals i d'autoritat, junt amb el propi desemparament inherent del procés migratori, així com d'altres factors (p.ex., l'estigmatització cultural), poden afavorir la participació en subcultures juvenils de caràcter més o menys etnificat, com les bandes *latins*.

En quart lloc, el retorn funciona més com a mite i horitzó més que no pas com a pràctica efectiva. Ara bé, l'estratègia del retorn ha de tenir en compte varis factors: la situació laboral paterna i materna; les trajectòries escolars filials (o incipientment laborals); les xarxes familiars en origen i en destí; i l'arrelament en ambdós llocs. En general, la voluntat de retorn és molt més pròpia dels pares i mares

(generació 1) que en els fills/es (generació 1'5), a causa dels elements descrits anteriorment. La disparitat de criteris també serveix per posar de relleu el canvi en les configuracions familiars (a través del procés d'esdevenir adults dels fills/es), que ha implicat un augment en el poder relatiu d'aquells en la presa de decisions.

Més enllà dels canvis familiars que sovint acompanyen als processos migratoris, cal destacar que l'escola ocupa un lloc central en l'estratègia migratòria. En general es parteix d'una confiança en la funció social de l'escola combinada amb un desconeixement del funcionament i de les interioritats de la institució. Així, el funcionament de la institució escolar (codis, llenguatges, matisos) són desconeguts per als progenitors, però aquells confien en el paper de l'escola per aconseguir la mobilitat social ascendent (l'ascensor social), en contraposició a les menors opcions de la mobilitat social ascendent de l'escola en origen. Per això podem parlar d'una relació de confiança des de la distància, que inclou tant la delegació com la reificació.

La centralitat de l'escola en les estratègies migratòries rau en que en els processos migratoris familiars, la mobilitat social ascendent no es planteja tant en relació a pares i mares (generació 1) sinó als seus fills/es (generació 1'5 i 2). En aquest sentit, el fort component econòmic (i desig de la mobilitat social) no es resol a través de la inserció laboral de pares i mares (que sovint pateixen un desclassament inicial) sinó que es projecta en els fills/es (que són els qui han de protagonitzar aquella mobilitat social ascendent, gràcies justament al paper de l'escola, i a la realització de trajectòries acadèmiques exitoses). És per això que hem trobat altes expectatives de pares i mares en relació a les TEE dels seus fills/es.¹²⁵ A partir tant de la mostra com del marc teòric, hem observat que aquestes altes expectatives acostumen a ser transmeses als seus fills/es, superiors a la dels seus pares d'autòctons, i ser destacades com ser una font de motivació extra per part del professorat.

L'efecte d'aquestes altes expectatives és ambivalent: en alguns casos poden funcionar com a font de motivació extra; i en d'altres, suposar una càrrega de pes excessiu, i on el fracàs acadèmic pot tenir una major ressonància negativa en les relacions familiars (ja que pot suposar el fracàs -en part- del projecte migratori).

Alhora, en general, aquestes altes expectatives paternals xoquen amb les menors expectatives del professorat (que les titllen d'exagerades, inflades, irrealitzables, i injustificades). Des d'aquesta tesi entenem la dificultat de predir les TEE de les persones (en aquesta edat es donen molts canvis, i l'agència sempre fa difícil marcar els límits de les persones).

125 - Tot i que, òbviament, el procés migratori no és l'únic element que condiciona les expectatives paternes. En la construcció d'expectatives -i dels possibles conflictes derivats- hi intervenen tant d'altres elements estructurals (l'horitzó de classe, o la divisió de rols segons gènere), així com les situacions i estratègies de cada configuració familiar (p.ex., la valoració de l'esforç matern per a dur a terme el procés migratori; la (in)voluntarietat del fill/a en el reagrupament; la vivència de la vulnerabilitat o del desclassament; etc.).

A més a més de l'impacte indirecte que poden tenir els processos migratoris en les TEE, esmentats anteriorment, a continuació volem destacar alguns dels impactes directes: les diferències lingüístiques, i la comparació entre l'escola d'origen i la de destí (que inclou el paper i l'autoritat del professorat, el nivell i l'organització curricular, i el contrast entre el valor del fet pedagògic i de les credencials en origen i en destí).

Les dificultats lingüístiques són un gran obstacle en les TEE de l'alumnat immigrant (tant en el marc teòric com en la mostra, i tant des de la perspectiva de l'alumnat com des del professorat). L'impacte lingüístic dels hispanoamericans arribats a L'Hospitalet té, però, algunes especificitats: tant el català com el castellà són llengües romàniques i, per tant, la facilitat per a aprendre la llengua vehicular és major (i, d'aquí, la velocitat amb que l'alumnat hispanoamericà destaca aprendre el català). I, també, la no congruència entre la llengua acadèmica i la llengua predominant en l'entorn social -el castellà- dificulta aquest aprenentatge. En aquest sentit, l'alumnat i el professorat de la mostra destacaven, com a via per a aprendre el català, tant les mesures institucionals específicament adreçades a aquest aprenentatge (l'aula d'acollida), com també a l'existència d'una xarxa social catalanoparlant (i, per tant, la inserció en un entorn social -i no estrictament institucional i acadèmic- catalanoparlant).

Representa un fort contrast el diferent rol del professorat (la seva autoritat, i el tractament formal o respecte de l'alumnat envers aquell), en l'escola d'origen i la de destí. L'alumnat i les famílies sud-americanes perceben amb sorpresa la manca d'autoritat per part del professorat i observen faltes de respecte de l'alumnat autòcton envers aquell. Aquest xoc és també fruit del pas d'una pedagogia visible a una d'invisible. L'estranyesa pot ésser rebuig, però també es pot valorar positivament, com una possibilitat de dialogar i confiar en el professorat. En qualsevol cas, l'alumnat de la generació 1'5 no triga gaire a imitar i mimetitzar la relació que hi estableix l'alumnat autòcton. De tal manera que pot produir-se una situació paradoxal d'acusacions mútues, entre autòctons i nousvinguts, de mal comportament i de no respectar el professorat.

En relació al currículum, el canvi de nivell no és percebut com a especialment problemàtic (es tracta, a *grosso modo*, de nivells similars). En canvi, és percebuda com a problemàtica l'organització curricular. A vegades l'alumnat immigrant es troba amb temàtiques i referents absolutament desconeguts (fet que genera una sensació de desemparament i desconeixement), i d'altres vegades, temàtiques repetides fins a la sacietat (sensació d'avorriment). A més a més, existeix una vessant del currículum que és intrínsecament local (p.ex., les assignatures d'història o geografia).

Més enllà de la semblança o diferències de nivell i continguts curriculars (en alguns casos similars, en d'altres menors els centre i sud-americans), en origen i en destí, volem destacar un altres aspecte: les diferències en el valor del títol en origen i en destí. Es tracta d'una relació no recíproca: els títols catalans tenen un valor molt més alt (tant al mercat laboral com en les homologacions acadèmiques), superior als títols sud-americans. D'aquí se'n deriven dues conclusions (tot i que l'alumnat no mostra ésser-ne conscient). La primera, l'autonomia existent entre els continguts i les credencials, i els valors d'ambdues (en els camps escolar i laboral), en origen i en destí. I la segona, el valor de les credencials no depèn només dels continguts acadèmics sinó també de factors exògens al camp escolar, com en aquell cas, dinàmiques globals econòmiques i polítiques.

En general, la comparació entre l'escola d'origen i la de destí s'ha d'emmarcar en les teories transnacionals. Aquestes teories posen de relleu la importància de l'objecte de comparació (Louie, 2006): els pars autòctons, els co-ètnics, i els del país d'origen (no emigrats). En la mostra la comparació s'ha fet entre l'escola d'origen i la de destí, i entre la pròpia situació i la dels pars en origen o co-ètnics (més que no pas en pars autòctons). Aquests grups de referència són més habituals en les persones de la generació 1'5 (que no pas en els de la generació 2 i següents), i en els models d'integració additius (més que no en els models oposicionals).

Subhipòtesi 2: els models d'integració segmentada

La segona subhipòtesi feia referència als diferents condicionants de les TEE i de les TET relacionades amb els diferents models d'integració segmentada. Així, hipotetitzàvem que els elements que podien condicionar-les eren la composició (etnificada o no) dels grups d'iguals, la seva orientació acadèmica i percepció de l'escola; les relacions i conflictes inter-ètnics; i la percepció i gestió de les discriminacions en el camp escolar i laboral.

Aquesta subhipòtesi es veu confirmada en relació a la importància dels models d'integració segmentada en relació a les TEE i les TET: composició dels grups d'iguals i orientació acadèmica d'aquells; grups de referència i comparació; percepció general de l'escola; i estratègies de compensació i replegament. En contrapartida, dues qüestions limiten l'abast d'aquesta conclusió: en primer lloc, la impossibilitat d'associar models d'integració amb col·lectius ètnico-nacionals (la pràctica individual es mou de forma més híbrida), i, en segon lloc, l'absència de dades que ens permetin quantificar la magnitud de cada un d'aquells models.

Com dèiem, no es pot atribuir determinísticament particulars models d'integració a alguns col·lectius ètnico-nacionals, ni a tots els membres d'aquells col·lectius. En aquest sentit, existeixen grans diferències dins de cada col·lectiu (dins de cada ètnia, de cada barri, de cada grup d'iguals, i de cada família) a l'hora d'optar per una o altra estratègia. L'ús d'un o d'altre model d'integració dependrà de varis elements: el caràcter individual; les configuracions estratègiques (dels grups d'iguals i de les famílies); les combinacions entre variables (amb classe i gènere, de forma sumatòria o neutralitzadora); les característiques del propi grup ètnico-nacional en relació al procés migratori (voluntari o involuntari); i la pròpia societat d'acollida (la segregació social, urbana, econòmica, i escolar; l'existència de racisme i discriminació; o les relacions inter-ètniques al barri).

La composició (etnificada o no) dels grups d'iguals i de les relacions inter-ètniques

La composició dels grups d'iguals i de les relacions inter-ètniques té un caràcter eminentment contextual, en la mesura que depenen fortament del seu entorn més proper: la història migratòria i de contacte, el clima relacional del barri, i la segregació urbana. I, per tant, les relacions inter-ètniques escolars també han de ser enteses en aquell conjunt més ampli. En aquest sentit, les relacions inter-ètniques de la mostra s'emmarquen la història migratòria de La Florida i L'Hospitalet de Llobregat, que, alhora, mostren unes dinàmiques més accentuades que les dinàmiques generals de Catalunya. En un primer moment, migracions provinents del sud d'Espanya -Andalusia sobretot-; posteriorment, migracions d'estrangers: primer provinents del Marroc, i després de sud-Amèrica. I a aquests elements cal afegir-li la situació urbana de l'institut (veure el mapa de l'annex 1), especialment pel que fa a la seva proximitat a uns pisos de protecció oficials (els "Blocs"), que han estat el centre neuràlgic de la comunitat gitana. Aquesta breu història migratòria contextualitza la matriculació a l'institut, i permet entendre elements del clima inter-ètnic de l'institut.

La composició dels grups d'iguals i les relacions inter-ètniques són també flexibles, com hem exposat tant a partir del concepte relacional d'ètnia, així com amb l'anàlisi empírica de l'apartat 12.1.

Així, a l'anàlisi hem mostrat tant les diferents formes de composició grupal, i com aquests podien ser varis. A vegades els grups eren *latins*, autòctons, autòctons gitanos, i marroquins. En d'altres moments, els *latins* es subdividien: a nivell sub-continental (centre-americans i sud-americans); nacional (amb predomini d'Equador i Bolívia); o regionals (com la Costa i la Sierra). També hem mostrat com aquelles relacions podien mutar; en el cas dels conflictes això ha estat especialment visible: p.ex., gitanos i marroquins enfrontats a *latins*, o centre-americans enfrontats a sud-americans.

Com a corol·lari d'aquesta flexibilitat i relacions inter-ètniques, cal dir que les eines simbòliques tant per

a identificar-se (a un mateix, i a l'altre) com per a utilitzar en els conflictes, han variat segons la composició general de relacions inter-ètniques del moment. La religió, la llengua, la nacionalitat o la regió d'origen, el color de la pell, poden ser en alguns moments -però no en d'altres- elements simbòlics definidors dels diversos grups ètnics. La flexibilitat en la composició grupal i les relacions inter-ètniques hauria de fer-nos abandonar esquemes simplistes duals (autòctons-estrangers, o majoria-minories) que oculten el caràcter relacional i contextual de les relacions inter-ètniques.

Òbviament, la conflictivitat grupal (també la inter-ètnica) afecta negativament el clima i la tranquil·litat del centre (i, així, les TEE de l'alumnat d'aquell). Aquest impacte negatiu varia segons individus, i és major en aquells qui estan més implicats en aquelles disputes. És en aquest sentit que és rellevant (qualitativament, més que no pas quantitativament) la participació conflictiva en subcultures juvenils etnificades, com els *latins*. Ara bé, la mediació escolar encaminada a la superació del conflicte grupal també té límits (com hem vist a l'apartat 12.1): entre aquells, no tenir en compte el context local, o planejar-se en termes estrictament escolars i desvinculats del barri.

Alhora, cal distingir entre les característiques del grup (entre les quals, l'origen ètnico-nacional) i les causes o elements que expliquen aquella composició. La composició dels grups es fa en base a molts elements: l'orientació acadèmica; els models d'oci; el gènere; i, també, l'ètnia. En l'anàlisi de dades i en el mapa relacional hem mostrat com grups amb homogeneïtat ètnico-nacional podien ésser caracteritzats per d'altres característiques (model d'oci o gènere, p.ex.); i, per tant, l'etnicitat no era l'origen o causa del grup. Cal, per tant, separar la noció de composició ètnica i la de fonamentació ètnica. Aquesta distinció cal aplicar-la també als conflictes inter-ètnics; en aquells, l'origen sovint rau en aspectes no ètnics, sinó en dinàmiques grupals (p.ex., disputes pel control de l'espai físic o simbòlic). És cert, però, que aquelles mateixes dinàmiques grupals poden activar determinades lleialtats (aquestes sí, etnificades) així com l'ús de les eines simbòliques disponibles per a homogeneïtzar el grup i distingir-se de l'altre. Per tant, ja sigui en els grups d'iguals o en les relacions inter-ètniques, cal diferenciar la mera existència ètnica amb la fonamentació ètnica (i, així, evitar la sobre-etnificació teòrica de les relacions grupals).

Finalment, cal dir que les experiències individuals de les relacions inter-ètniques varien molt (i, lògicament, també ho fa el condicionament en relació a les TEE); és per això que l'anàlisi més productiva és la que es fa també a partir del pla individual, i no només sobre del col·lectiu.

Els grups d'iguals, l'orientació acadèmica, i la percepció de l'escola

Donat que no existeix una relació mecànica entre origen ètnico-nacional i model d'integració segmentada, no podem tampoc proposar una relació mecànica entre origen ètnico-nacional,

composició del grup d'iguals, i orientació acadèmica (pro o anti) d'aquells grups. Existeix un espai d'indeterminació, en el que es produeixen de forma estratègica les agrupacions dels individus a partir de les seves afinitats electives (com ara l'orientació acadèmica; o també l'origen nacional, cultural, lingüístic, fenotípic, o religiós). És per això que existeix una relació de causalitat bidireccional entre la composició dels grups d'iguals i la orientació acadèmica d'aquells (podem veure-ho a l'apartat 12.1). És a dir, la composició dels grups d'iguals es fa també en base a l'orientació acadèmica; i, alhora, un cop el grup s'ha constituït es genera una norma i orientació acadèmica i sanciona qui se'n desvia (p.ex., l' *acting white*). A la mostra, els models d'integració segmentada més habituals eren l'additiu i el lineal (no pas l'oposicional) i això condicionava tant les orientacions acadèmiques dels grups d'iguals com la percepció general de l'escola. L'absència de models oposicionals ha impedit aprofundir en la relació entre integració oposicional, orientació acadèmica, i *acting white*.

Pel que fa a la visió de l'escola de la mostra (també relacionat amb els models d'integració lineal i additiu), aquesta era generalment positiva, a dos nivells: tant en relació a les seves funcions, com en relació a la percepció de la diversitat i de les discriminacions.

D'una banda, existia una creença general en el paper positiu de l'escola en la inserció laboral, i en el valor dels títols al mercat laboral. Aquesta identitat instrumental era major que la identitat expressiva, i es vincula també amb els processos migratoris i a les estratègies de mobilitat social ascendents projectades en els fills/es (les generacions 1'5 i següents). Aquesta gran identitat instrumental era interpretada, per part del professorat, com una major motivació i millor disposició.

D'altra banda, la visió positiva de l'escola es donava a partir de la sensació d'absència de discriminació escolar. La percepció de discriminació envers els col·lectius ètnico-nacionals¹²⁶ pot afectar tant les TEE com les TET. La percepció de la discriminació és fruit a partir de molts elements. En el cas de la discriminació escolar, aquesta és percebuda sobretot a partir de la pròpia experiència. En canvi, la percepció de la discriminació laboral, donat que a penes s'ha iniciat la inserció laboral, és fruit d'altres elements: experiències dels més propers (familiars, amistats); dels mitjans de comunicació i dels productes culturals -altra vegada, sobretot els audiovisuals-; o fins i tot de narracions properes a vegades a les llegendes urbanes. Sigui quin sigui l'origen d'aquestes percepcions, la percepció és que la discriminació laboral és major que la discriminació escolar. Aquesta situació no implica una lectura ingènua de l'escola. Tot i que en general és considerada una institució culturalment neutra, això no exclou la percepció d'un cert tracte desigual, o indicis de la jerarquia de l'alteritat del professorat. En qualsevol cas, la discriminació ètnica al camp escolar està habitualment protagonitzada pel propi alumnat, més que no pas pel professorat, en el marc de relacions grupals, que a vegades no tenen perquè tenir un caràcter marcadament ètnic (p.ex., en les novatades), i en d'altres sí (p.ex., conflictes

126 - En aquest apartat posarem èmfasi en la discriminació ètnica; es, però, tracta d'una divisió merament analítica, ja que a la pràctica la discriminació es dona i s'experimenta combinant-se elements de classe, gènere, i ètnia.

inter-ètnics).

La major percepció de la discriminació al camp laboral pot donar a lloc a dues estratègies alternatives: la compensació i el replegament. En ambdues, es parteix de la constatació de la pèrdua del valor de canvi del títol acadèmic al mercat laboral, però la resposta a aquesta percepció és oposada. En la compensació l'estratègia és potenciar encara més la continuïtat acadèmica (en un entorn menys hostil i discriminador) per a superar les adversitats. Aquesta és una estratègia més habitual en els models d'integració additiva. En el replegament, l'estratègia és la contrària: la menor identitat instrumental davant la pèrdua de valor de la credencial. Aquesta és una estratègia més habitual en el model d'integració oposicional. El grup de comparació també és diferent: pars co-ètnics i en origen el primer, i pars autòctons en el segon.

Subhipòtesi 3: l'escola i la diversitat cultural

La tercera subhipòtesi feia referència al tractament de la diversitat cultural a través de l'escola, ja sigui en la seva vessant institucional (la segregació externa i la interna) com subinstitucional (les expectatives del professorat). Aquesta subhipòtesi s'ha vist confirmada en els termes següents:

La segregació externa

La segregació externa del centre en qüestió s'ha fet a partir del contrast entre la situació del seu context (explicitada amb la seva història migratòria), i la composició del centre. En aquest sentit, el centre en qüestió presenta una presència d'alumnat estranger superior a la del seu context (i, per tant, molt superior a la del conjunt de Catalunya). Podem veure-ho a les taules “*Evolució del percentatge d'alumnat estranger matriculat a l'institut Eduard Fontseré, per nivells, del curs 2004-05 al 2007-08*”, i “*Comparació del percentatge d'alumnes matriculats a l'institut i Catalunya, per nivells. Curs 2006-07*”, a tots els nivells educatius. L'obra de Naya (2008) permet observar, entre els cursos 2004-05 i 2007-08 un percentatge d'estrangers a l'ESO d'entre el 52%-67%, a batxillerat de 35%-46%, a CFGM de 23%-67%, i a CFGS de 23%-74%; unes diferències entre el centre i Catalunya, en relació al curs 2007-08 de 51% en ESO, 37% a batxillerat, 66% a CFGM, i 48% a CFGS.

Ara bé, el marc teòric ens impedeix afirmar rotundament quin és el sentit i intensitat de la segregació externa i de l'efecte composició, en les TEE tant de l'alumnat autòcton com en l'alumnat immigrant. Però si bé desconeixem el pes exacte de l'efecte composició, sí que coneixem el pes de la creença en l'efecte composició, i que pot iniciar espirals de negatius de desprestigi del centre, estratègies familiars de *white flight*, i -en definitiva- generar una segregació externa molt superior a la segregació urbana (com

desenvoluparem a les conclusions polítiques).

En l'anàlisi de dades hem observat com la percepció dels agents sobre el major percentatge d'estrangers matriculats al centre (i, indirectament, sobre l'efecte composició), era ambivalent, tant positiva com negativa. Per a alguns agents (part del professorat, sobretot) és fruit de l'adequada gestió de la diversitat cultural, i l'efecte crida sobre les diverses comunitats i minories ètniques. Per a d'altres agents (una altra part minoritària del professorat, un sector important de les famílies, i sectors organitzats del barri -veure el Pla de Desenvolupament Comunitari de La Florida-), és percebuda negativament. Per a aquells, pot implicar una pèrdua de prestigi i nivell, i que és alhora causa i conseqüència de la fugida de les famílies autòctones (*white flight*).

La segregació interna

Les característiques i efectes de la segregació interna exposades al marc teòric així com l'anàlisi a partir del treball de camp, coincidien en que la divisió per nivells al centre es dona al segon cicle de l'ESO, sota el nom eufemístic d'atenció a la diversitat (com passa a tants d'altres centres catalans). Aquesta divisió de l'alumnat es fa seguint criteris de rendiment acadèmic més que no pas de per criteris de comportament -tot i que es tracti de qüestions sovint solapades-. Alhora, aquesta divisió pot redundar en etiquetes valoratives: divisió de l'alumnat "llest-tonto".

La continuïtat acadèmica de l'alumnat de la mostra que formava part dels grups de menor nivell es veia també condicionada a la baixa (la no continuïtat en els ensenyaments post-obligatoris; i, en cas de continuïtat, els consells per a les opcions professionals). Aquest condicionament era fruit de l'organització i nivell curricular, i de les expectatives i orientacions tutorialis.

L'entrada als nivells més baixos es feia sovint a través de l'aula d'acollida¹²⁷; es generava, així, trajectòries perifèriques de l'alumnat immigrat. De tal manera que podien existir trajectòries perifèriques de l'alumnat immigrat, que passaven per una entrada a través de l'aula d'acollida, i per una continuïtat en els ensenyaments post-obligatoris condicionades a la baixa.

El professorat defensa, amb matisos, aquesta opció (com exposa Bonal, 2003), i, tot i que admet bona part dels efectes descrits anteriorment, també els limita i els considera un mal menor. El professorat en limita el caràcter definitiu, ja que els considera flexibles i existeix la possibilitat de que l'alumnat canviï

127- L'aula d'acollida pot jugar un paper essencial en aquesta segregació interna, essent l'entrada als itineraris perifèrics de l'alumnat immigrat. El pas de l'aula d'acollida a la ordinària pot variar, segons: el moment en que es faci (quin és el domini exigut de la llengua catalana); la temporalitat (de forma gradual, o de sobte; i, en relació a aquesta, el tractament i tolerància davant la "matrícula viva" per part del professorat); a quin grup (segons edats o segons nivell); i sota quins supòsits culturals es doni (p.ex., l'assistencialisme o la teoria del dèficit cultural; o bé una concepció que valori totes les llengües i cultures com a recursos).

de nivell (tot i que es tracta, en la mostra, d'una possibilitat més formal que real, i que es doni en només un 10% dels casos, aproximadament). El professorat en limita també l'abast, ja que es dona en algunes assignatures, no pas en totes. I, finalment, se'n limita l'efecte: només a l'alumnat immigrant (essent una constatació del fracàs acadèmic dels nous nadius), però no pas relatiu a les minories ètniques.¹²⁸ Alhora, se'ls defensa com un mal necessari en la mesura que permet mantenir el nivell acadèmic del centre, i així evitar la pèrdua de prestigi (que, a la llarga, acaba en processos de degradació simbòlica i *white flight*); ho reprendrem a les conclusions.

Les expectatives del professorat i l'efecte etiquetatge

L'element subinstitucional o implícit més condicionador de les TEE de l'alumnat pertanyent a minories ètniques o immigrant són les expectatives del professorat. L'efecte etiquetatge ha estat a bastament descrit en la literatura de la sociologia de l'educació. Segons aquest, les expectatives del professorat (que s'expressen, en clau ètnica, en prejudicis, i una jerarquia de l'alteritat), poden funcionar com una profecia auto-complerta. I, d'aquesta manera, els estigmes associats a determinats col·lectius i el fracàs acadèmic d'aquells poden reforçar-se mútuament, en un cercle viciós. Més enllà de subscriure l'impacte d'aquest efecte, en aquest apartat mostrarem també la forma en que es construeix la jerarquia de l'alteritat (a partir de la qual es projecten les expectatives) i quin lloc ocupa l'alumnat *latín* a la mostra en aquesta jerarquia de l'alteritat.

Les expectatives del professorat no són un reflex mecànic de l'imaginari col·lectiu. La jerarquia de l'alteritat que construeixen té a veure amb aquell, però també amb experiències pròpies, així com amb la distància que perceben que existeix entre els diversos grups ètnico-nacionals i l'escola. Aquesta distància percebuda (independentment del grau de veracitat que continguin) es pot construir al voltant de tres eixos: el nivell escolar en origen; l'adhesió a una ètica del treball acadèmica-escolar; i la distància lingüística. La jerarquia de l'alteritat es dona a diversos nivells ètnics (continentals, nacionals, regionals). Alhora, es combina amb d'altres elements estructurals: classe, gènere, models familiars, trajectòria escolar prèvia (i característiques del centre: titularitat, orientació, composició social, etc.). Aquesta jerarquia no es dona només en terme negatius (p.ex., la concepció de cultures com a dèficit), sinó també en positius (amb les "minories model"). I, alhora, les expectatives del professorat envers els col·lectius deixen un espai de marge per a la desviació de la norma (marge d'autonomia reconegut explícitament per part del professorat).

A la mostra, aquesta construcció deixava als *latíns* com a grup intermedi, sobretot gràcies a la seva

128 - L'absència al treball de camp de segones generacions ens impedeix observar les possibles trajectòries perifèriques de l'alumnat pertanyent a minories ètniques. I, tot i que el professorat circumscriu els efectes negatius als impactes directes i indirectes de la immigració, poden existir d'altres elements (com l'efecte etiquetatge) que es perllonguin durant generacions i més enllà del procés migratori.

proximitat lingüística. Ara bé, dins d'aquell grup, les expectatives són més altes envers els sud-americans que envers els centre-americans. I, alhora, dins del primer grup, hi destaquen positivament algunes nacionalitats (Argentina, Uruguai, Colòmbia), per sobre d'altres (Equador, Bolívia).

Subhipòtesi 4: La influència de processos transversals en les TEE i les TET

La quarta subhipòtesi al·ludia als mecanismes que condicionen les TEE i les TET del conjunt de l'alumnat, tant el que pertany a la generació 1'5 com la resta. Destacàvem, en relació a les TEE: el marc institucional (estructures de les vies); les configuracions estratègiques al acabar l'ESO (les negociacions entre alumnat i professorat en relació a l'obtenció del títol: el dilema del graduat); les eleccions entre vies per part de l'alumnat; i l'adequació entre expectatives acadèmiques i resultats acadèmics. I, en relació a les TET, destacàvem la construcció d'expectatives laborals, i el context o període econòmic en que es dona la inserció laboral.

El conjunt de l'alumnat construeix les seves trajectòries acadèmiques en un marc escolar institucionalment reglat. S'enfronta a una sèrie de vies, amb característiques pròpies: prestigi, orientació (acadèmica o professional), especialització (marcada també pel gènere), filtres d'accés i connexió entre aquelles, i valor de canvi al mercat laboral. Davant d'aquestes vies, el conjunt de l'alumnat construeix els seus itineraris a través, en primer lloc, de l'èxit acadèmic a l'ESO (el graduat com a condició necessària però no suficient per a la continuïtat escolar a batxillerat i CFGM) i, en segon lloc, per les eleccions en els moments de bifurcació.

Aquestes eleccions impliquen una estratègia on es posen en acció molts elements per part de l'alumnat. En aquestes estratègies es tenen en compte els valors de les vies (esmentats anteriorment), però també les expectatives familiars, l'orientació tutorial, l'auto-assignació de probabilitats d'èxit acadèmic, i -també- l'adequació entre expectatives de continuïtat escolar futures i rendiment acadèmic present.

Hem descrit aquestes estratègies i eleccions al llarg del capítol 11.3.5, relatiu a les vies d'ESO, PQPI, batxillerat, CFGM, CFGS, i universitat. També hem destacat situacions de negociació, com ara el dilema del graduat (veure, específicament, l'apartat 11.3.5.a).

Pel que fa a les TET, la situació contextual econòmica condiona al conjunt de l'alumnat (si bé els capitals i recursos per afrontar aquest context són diferents en cada grup). Així, tant els mecanismes de configuració d'expectatives laborals es donen en una intersecció entre horitzons de classe, de gènere, i d'ètnia, en un context econòmic donat (que pot ser de crisi o de bonança, de contracció o expansió

laboral). I, alhora, aquestes insercions laborals tenen també unes característiques molt determinades, fruit de l'estructura ocupacional present -marcada per la crisi econòmica- (podem veure-ho al capítol 13).

Pel que fa a la construcció d'expectatives, aquesta es fa a través de les configuracions grupals (grup d'iguals o la família); dels consells institucionals (a través de l'orientació tutorial); de l'imaginari mediàtic i cultural, a través dels mitjans de comunicació o dels productes de la indústria cultural (on els productes audiovisuals tenen un pes important a l'hora de definir les professions de moda en un període determinat); de l'efecte context o període, on la crisi econòmica i la difícil inserció juvenil contrasta amb la facilitat d'inserció en el període de bonança anterior.

Pel que fa a l'endarreriment de la inserció laboral, podem dir que és fruit de processos paral·lels. L'allargament estructural de les TEE (i l'allargament de l'escolarització), es combina amb el difícil context econòmic pel que fa a la inserció laboral juvenil (dificultats d'entrada -fins i tot als sectors més precaris-, i expulsió dels que ja s'hi havien inserit); aquesta combinació fa que en general s'allargui l'escolarització i s'endarrereixi la inserció laboral.

El context econòmic emmarca també la forma en que es dona la inserció laboral. La inserció laboral de la mostra presenta algunes característiques esmentades en un pla general, però encara més accentuades. A nivell contractual, predomina la temporalitat i la precarietat. Els sectors d'inserció laboral són els que requereixen més mà d'obra intensiva: construcció, hoteleria, però també comerç, cura i atenció a les persones. Es tracta també d'alguns dels sectors econòmics més castigats per la crisi. I, alhora, fortament segregats horitzontalment per gènere, amb l'existència d'ocupacions clarament masculinitzades i d'altres de feminitzades.

En conclusió, volem reiterar que existeixen molts elements que condicionen les TEE i les TET: un n'és l'ètnia (en tres vessants: els processos migratoris, els models d'integració, i la diversitat cultural escolar; subhipòtesis 1, 2, i 3 respectivament). Però aquesta importància es combina amb d'altres variables estructurals (classe, i gènere, amb efectes tant sumatoris com neutralitzadors), en camps institucionals donats, i en marcs meso on els agents es relacionen estratègicament (alumnat, grups d'iguals, famílies, professorat).

Subhipòtesi 5: les trajectòries escolars de la generació 1'5 d'ascendència sud-americana

A diferència de les quatre subhipòtesis anteriors -que feien referència a processos-, aquesta cinquena subhipòtesi es referia a resultats. Específicament, a les particularitats de les TEE de la generació 1'5 d'ascendència sud-americana en relació a d'altres col·lectius.

Lamentablement, les dades oficials actuals ens impedeixen reconstruir aquestes trajectòries (són dades estoc, i no de flux; i no són d'ètnia, sinó de nacionalitat). En aquest sentit, aquesta subhipòtesi no ha pogut ésser ni confirmada ni refutada. Hem pogut, però, aproximar-nos-hi indirectament, a través de les dades estoc (que permeten captar matriculacions o presències) al llarg del període 2000-2010. Les conclusions han estat les següents:

L'alumnat estranger ha augmentat a tots els nivells del sistema educatiu català (i, alhora, aquest augment es dona de forma molt superior als centres de titularitat pública que als de privada; podem veure-ho a l'apartat 11.3.4). Aquest augment es dona sobretot als ensenyaments obligatoris (primària i ESO), més que no pas en els post-obligatoris (i, dins de la secundària post-obligatòria, es dona molt més a CFGM que no pas a batxillerat). L'augment de l'alumnat estranger explica, en gran mesura, l'augment de matrícula global que ha viscut Catalunya al llarg d'aquesta última dècada; podem veure-ho a la taula *“Creixement total i percentatge sobre el creixement total. Catalunya, cursos 2000-01 a 2009-10”*, i al gràfic *“Creixement total, segons nacionalitat i nivell. Catalunya, cursos 2000-01 a 2009-10”*.

Fruït d'aquest creixement, el percentatge d'alumnat estranger ha augmentat a tots nivells, i esdevé important sobretot als ensenyaments obligatoris (14% a primària, i 17'7% a l'ESO), i en menor grau als ensenyaments post-obligatoris (i, d'entre aquests, més a CFGM, 15%, que no pas a batxillerat, 8%, o CFGS, 9'6%), al curs 2009-10.

Les diferències entre les dades de primària i l'ESO, d'una banda i, d'altra banda, els ensenyaments post-obligatoris es relacionen amb dos elements: en primer lloc al major fracàs escolar de l'alumnat estranger (molt diferent segons nacionalitat); i, en segon lloc, una distribució amb major presència als CFGM i menor a batxillerat. (1) En primer lloc, es constata, així, un molt major fracàs de l'alumnat estranger, observable a partir de les taxes de graduació a l'ESO d'europes (de la UE, 70%, o de la resta d'Europa, 64%), nord-americans (67%), centre i sud-americans (59%), africans (51% magrebins, i 58% la resta), i, en últim lloc, aquells qui procedien d'Àsia i Oceania (42%). Aquest major fracàs que els autòctons (amb un percentatge de graduació superior al 85%) explica la sobre-representació de l'alumnat estranger als PQPI, arribant a un terç de la matrícula total. (2) I, en segon lloc, podem constatar les diferències entre nacionalitat i vies post-obligatòries (batxillerat i CFGM), sense proposar-ne, però, mecanismes explicatius més que de caràcter hipotètic. Observem diverses presències: en primer lloc, la major presència a batxillerat de nord-americans (per cada nord-americà matriculat a CFGM n'hi ha 7'2 a batxillerat), de la UE (1'5), de la resta d'Europa (1'4), i d'Àsia i Oceania 1'6). En segon lloc, una quasi paritat (centre i sud-americans, 1'1: lleugerament favorable a batxillerat). I, en tercer lloc, una major presència a CFGM (magrebins 0'5, i resta d'Àfrica 0'4). Podem veure-ho a la taula *“Relació entre alumnat matriculat a batxillerat i a CFGM. Catalunya, cursos 2000-01 fins a 2009-10”*.

Com hem vist, la matriculació a les diferents vies varia força segons el col·lectiu nacional. A les diferents tendències que semblen existir darrere d'aquelles presències, cal afegir-hi un altre element: els canvis demogràfics fruit dels processos migratoris. A causa d'ambdós elements podem observar com l'alumnat centre i sud-americà ha substituït com a grup més nombrós a la nacionalitat marroquí, en totes les vies del sistema educatiu català. I, alhora, com aquest procés de substitució no ha estat homogeni, i en alguns casos el predomini de les nacionalitats centre i sud-americanes és molt alta (p.ex., CFGS o batxillerat) més que no pas en d'altres.

Ara bé, la mera constatació de la matriculació de l'alumnat segons nacionalitat fàcilment pot incórrer en substancialismes, i posar èmfasi només en els casos més habituals i menystenir els menys habituals. Aquest procés d'invisibilització de les excepcions en el cas de les TEE de les minories ètniques pot derivar en situacions de “victòria pírrica” (Fordham, 1996): on es sobre-dimensionen els casos majoritaris (sovint, el fracàs acadèmic) i es silencien els d'altres (l'èxit acadèmic).

En aquesta tesi, les tipologies i els diagrames de fluxos (veure apartats 11.1 i 11.2) han estat els encarregats d'il·luminar no només els casos més habituals, sinó també els excepcionals. D'una banda, s'han exposat unes tipologies (basades en les presentades per Garcia, Merino, Casal, i Sánchez, 2013, en base a l'Etefil 2005) agrupables en tres grans tipologies: les del fracàs acadèmic; la via professional; i la via noble-acadèmica a través de batxillerat. L'absència de dades, però, reiterem, ens ha impedit quantificar cada una de les trajectòries.

Per la seva banda, els itineraris del diagrama de fluxos han contribuït a copsar el funcionament de les trajectòries en un pla longitudinal, així com les connexions típiques entre vies¹²⁹. El diagrama de fluxos presentava una alta taxa de graduació a l'ESO (superior, p.ex., a les dades del Departament d'Educació -veure capítol 9- o de l'Etefil 2005), gràcies també a dos elements: les repeticions i la incipient via PQPI-GM (fruit del canvi orientació dels PQPI, ara més acadèmica). Aquells qui es graduaven en ESO tenien una preferència tènue per batxillerat (relació de 1'3 en relació al CFGM). Això contrastava amb la major preferència per batxillerat que es dona en l'alumnat autòcton de la mostra. De fet, segons dades Etefil (2005), al voltant del 80% dels graduats en ESO escullen batxillerat (i només al voltant del 20% CFGM). Els alumnes que cursaven batxillerat tenien més èxit acadèmic i continuïtat formativa; en canvi, per la seva banda, GM presentava major fracàs escolar, abandonaments, i repeticions.¹³⁰ A la

129 - La majoria d'aquestes dades són congruents amb les presentades al capítol 9, o a estudis com els de Garcia, Casal, Merino, i Sánchez (2013) sobre l'Etefil 2005, o Merino, Garcia, Casal i Sánchez (2011).

130 - Cal dir que aquest era l'únic element del diagrama de fluxos que es contradeïa amb les dades de l'Etefil (2005); segons aquesta enquesta, el fracàs de batxillerat (40%) és major que el de CFGM. Ara bé, segons l'Etefil, aquest alt fracàs es recupera a través de CFGM; podem veure a la mostra com l'única persona que fracassà a batxillerat es redirigí

mostra, la continuïtat formativa posterior a batxillerat ja no era només la universitat, sinó també CFGS. Segons les dades de l'Etefil (2005), els graduats en batxillerat opten en una proporció de $\frac{3}{4}$ la universitat, i només $\frac{1}{4}$ CFGS. L'accés a CFGS no implica necessàriament una inserció laboral directa, sinó que pot implicar també la continuïtat formativa. En general, la FP no és tant sols una via terminal dirigida a una ràpida inserció laboral, també es dona continuïtat formativa en els GM (sobretot dins del mateix nivell però diferent especialitat) i en els CFGS (en direcció a la universitat).

Reflexions i conclusions metodològiques

D'aquesta tesi volem destacar dues conclusions o reflexions metodològiques: la necessitat de l'aproximació qualitativa per analitzar l'ètnia (compatible també amb l'aproximació quantitativa); i els límits de l'actual tractament estadístic de l'ètnia.

D'una banda, l'ètnia és una construcció identitària, canviant, i contextual, amb l'ús de diferents elements simbòlics per a identificar-se. L'anàlisi empírica de l'ètnia ha de donar compte, per tant, de les vivències individuals; dels canvis en els grups i de les seves relacions (així com de les eines simbòliques utilitzades per a distingir-se i per a identificar-se); i del context local (història migratòria i de contacte). Per això no són suficients només les aproximacions quantitatives; ni tampoc importar mimèticament altres models teòrics sorgits d'altres contextos locals molt diferents; no són tampoc deduïbles *a priori* només a partir de la composició demogràfica d'una zona. És necessària també una aproximació qualitativa que doni compte dels fenòmens descrits anteriorment.

D'altra banda, la categorització, recompte, i visibilització estadística de l'ètnia és una qüestió alhora política i tècnica. L'opció de classificació es fonamenta, en últim terme, en l'adopció d'un model de ciutadania i de diversitat (els models extrems dels quals serien l'anglès i el francès). Les dades oficials a Catalunya impedeixen doblement l'anàlisi de les TEE de les generacions 1⁵ i 2^{nes}, pel seu caràcter estoc i de nacionalitat. Ara bé, si des d'aquesta tesi defensem que la introducció d'un sistema de dades que permetés l'anàlisi longitudinal seria un pas endavant sense contrapartides, en canvi, el pas d'un model d'invisibilitat ètnica a un de visibilitat tindria tant avantatges com inconvenients. En clau positiva, permetria els estudis i la visibilització d'uns resultats (potser -o probablement- d'unes desigualtats) que d'altra manera romandrien invisibles sota la retòrica de la suposada igualtat ciutadana. Però, també, en clau negativa, aquesta categorització seria difícil tècnicament (i podria reificar i naturalitzar la pròpia ètnica¹³¹). I, també, els diversos col·lectius poden oferir resistències polítiques, davant del temor -potser

a CFGM.

131 - Justament, la imposició de categories per part de l'Estat és una de les seves grans atribucions. Concretament, diu Bourdieu, l'Estat té la capacitat "de producir y de imponer (principalmente por medio de la escuela) las categorías de

justificat- de que es passi de la neutra classificació estadística a una jerarquia normativa estigmatitzant per a determinats grups.

Reflexions o conclusions polítiques

L'objectiu d'aquest apartat no és pas la prescripció d'una sèrie de polítiques públiques a emprendre¹³², sinó tant sols exposar el potencial d'algunes polítiques públiques -especialment les escolars-. En aquest sentit, l'objectiu no és exposar quina política és millor o pitjor, sinó traçar quins són els límits de cada una d'elles en un context -social, material, simbòlic- donat.¹³³

- La (in)existència de polítiques públiques en clau ètnica és un debat paral·lel al model de ciutadania i de diversitat. Les polítiques públiques basades en el model anglès tenen en compte específicament qüestions ètniques; són, així, més específiques i adequades, però, alhora, poden estigmatitzar tant les polítiques en qüestió com el propi grup ètnic. Algunes mesures compensatòries escolars, o l'aula d'acollida poden tenir aquests efectes en el camp de les polítiques escolars. Per la seva banda, les polítiques públiques inspirades en el model francès poden descuidar certes necessitats o característiques específiques de determinats grups, però, alhora, mantenen la igualtat formal també en aquest aspecte. En definitiva, compensar per incloure, o incloure per compensar?
- El capital ètnic té un paper ambivalent (Portes, 2009), i que depèn tant de les estratègies migratòries, el model d'integració adoptada, i característiques pròpies de la societat d'acollida (segregació escolar, urbana, i laboral; discriminació). En el camp escolar aquesta ambivalència es trasllada en les actuacions a emprendre envers els grups d'iguals etnificats (més enllà dels possibles errors a l'hora de copsar-los). En alguns casos vista com a un perill i quelcom a evitar (contrari a la homogeneïtat i barreja grupal implícitament esperada i desitjada). I, en d'altres

pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo” (Bourdieu, 2002 [1993]: 1).

132 - Ja que un dels perills de la democràcia és que les decisions eminentment polítiques esdevinguin meres discussions tècniques (com denuncia Habermas, 1974, quan distingeix entre tecnocràcia i democràcia).

133 - I, així, com diu Delgado, que la utopia no esdevingui una quimera mitològica: “L’etimologia del terme utopia remet a dos significats distints, però compatibles: l’outopia, o el «lloc d’enlloc», emparentada amb la ucronia o país de mai per mai, i l’eutopia o «lloc de la felicitat». En tots dos casos, l’oposició s’estableix amb la topia, és a dir, el lloc on s’és, com a imatge de l’estat de coses imperant. (...) el tema central és sempre el de les condicions sociomorals de l’indret existent, en contrast amb les condicions sociomorals de l’indret que hauria o podria existir com a conseqüència d’una acció humana (...) La relació entre el present del qual s’abomina i la utopia que es deleja és idèntica a la que es planteja entre un malson i la felicitat plena, entre l’infern i el cel” (Delgado, 2005: 142-143).

casos, com una oportunitat per teixir llaços i xarxes social densament poblades, font de recursos econòmics i simbòlics.

- Les expectatives del professorat formen part d'un imaginari social més ampli. L'evidència de la importància de l'efecte etiquetatge no ha d'implicar una culpabilització moralista d'aquell col·lectiu, sinó una responsabilització i conscienciació d'aquell. Les polítiques a emprendre per a redreçar aquesta situació han de passar per una exercici de presa de consciència sobre les pròpies expectatives del professorat i l'impacte de l'efecte etiquetatge, així com amb el plantejament de formes de a controlar i objectivar la seva relació amb l'alumnat (i que no estigui tant mediada per la seva procedència social). Aquesta objectivació no pot ser un mer reciclatge multicultural, ni una celebració de les diferències culturals, sinó que ha de tenir en compte tant l'imaginari col·lectiu com el context local específic.
- La segregació interna és l'expressió de la tensió entre els principis segregadors i els inclusius al llarg de l'ESO. És a dir, d'una banda, la tensió entre el caràcter comprensiu (integrador i inclusiu) de l'escola obligatòria, i el caràcter segregador (en tant que selectiu i jeràrquic) de la post-obligatòria, i els dubtes sobre el moment i la forma en que s'ha de donar aquest pas d'uns principis a uns altres (Fernández Enguita, 1991). Paral·lelament a aquesta tensió entre principis teòrics, és també fruit d'unes estratègies de “salvació de nivell” dutes a terme per equips directius, segons el seu context i la posició del centre al camp escolar local (Bonaf, 2003). En un camp de joc on alguns centres es distingeixen positivament dels altres (per la seva titularitat, o per la composició social de l'alumnat), alguns equips directius, partint de la “teoria del comboi”, opten per la segregació interna per “salvar” el nivell de l'ESO i, sobretot, el de batxillerat (i, així, evitar el *white flight* en direcció a centres comparativament millor situats en el camp). Més enllà de les conegudes contrapartides que la segregació interna pot tenir per l'alumnat immigrant, les polítiques públiques adreçades a regular la segregació interna han de partir tant d'aquella tensió entre principis, com de la situació relativa dels centres al camp escolar.
- La segregació escolar externa és quelcom més que la mera concentració d'estrangers. És fruit de molts elements (el tractament dels quals requereix aproximacions transversals): la segregació urbana; la titularitat dels centres escolars; i, també, de les estratègies familiars de distinció. En aquest sentit, la segregació externa va de la mà de l'efecte composició i, sobretot, de la creença en l'efecte composició. És a dir, existeixen dubtes raonables al voltant de la intensitat de l'efecte composició. En canvi, no existeixen dubtes sobre les conseqüències de la creença en l'efecte

composició: és la base de les estratègies de distinció (primer de les famílies i, després, dels centres) i, en última instància, és causant de que la segregació escolar sigui superior a la segregació urbana.

- El recolzament lingüístic ha de ser durador (i ha de tenir continuïtat entre primària i secundària), ha d'incloure no només a la població estrangera i immigrada (també a importants sectors nascuts a Catalunya que necessiten també del suport lingüístic). Alhora, aquestes polítiques han de partir del coneixement lingüístic de l'alumnat (p.ex., en el cas de l'alumnat hispanoamericà, l'aprenentatge d'una llengua romànica partint d'una altra llengua romànica -sense barrejar situacions lingüístiques molt diferents-). I també han de partir de la valoració explícita i positiva de totes les llengües i cultures d'origen -i no només d'unes poques-: totes les llengües són uns recursos, són modernes, i són importants.
- Algunes estratègies de TET davant de la percepció de la discriminació laboral (com el replegament) poden implicar unes menors expectatives de continuïtat escolar i una reducció de l'horitzó laboral. El detonant de les estratègies de replegament no són generalment les discriminacions laborals directament experimentades per un mateix, sinó la percepció indirecta (experiències de amistats i familiars; mitjans de comunicació, productes culturals -sobretot audiovisuals-). És per això que la lluita i les vies de denúncia contra la discriminació laboral ha de ser coneguda i visualitzada per aquells col·lectius.

Bibliografia.

ACHOTEGUI, J. (2004). "Immigrants living in extreme situation: immigrant Syndrome with chronic and multiple stress (the Ulysses syndrome)". A: *Norte*, vol VII, n°21, pàg.39-53.

ACHOTEGUI, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Editorial Mayo: Barcelona.

AGGLETON,P; WHITTY,G. (1985): "Rebels without a cause? Socialization and subcultural styles among children of the new middle class". A : *Sociology of Education*, n°58.

ALARCÓN, A. (dir) (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Generalitat de Catalunya, Secretaria de Joventut: Barcelona.

ALBA, R. D. (1990) *Ethnic identity: the transformation of white America*. New Havern, CT: Yale University Press.

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

ALEGRE, M. À. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Polítiques, núm. 44.

ALEGRE, M.À. (2008). "Geografías adolescentes y contacto intercultural". A: *Papers, revista de sociologia*, n°90, pàg.33-58.

ALEGRE, M.À (coord.); BENITO, R.; CHELA; X.; i GONZÁLEZ, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

ALEGRE, M. À.; BENITO, R.; GONZÁLEZ, S. (2008). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. A: Migracat. En línia a: www.migracat.cat.

ALONSO, L. E. (1994). "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". A DELGADO, J.M.; GUTIÉRREZ, J. (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp.225-240.

ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Ed. Fundamentos.

AMMERMUELLER, A.; PISCHKE, J.S. (2006). "Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from PIRLS". A: *NBER Working Papers*, n°12180, National Bureau of Economic Research, Inc.

Asociación de migrantes Bolivia España - AMIBE (2011). *Situación de familias de a España en Bolivia*. Disponible a la web:

http://www.acobe.org/index.php?option=com_content&view=article&id=77:estudio-situacion-de-familias-migrantes-a-espana-en-bolivia

- APARICIO, R. (2001). "La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes", a *Migraciones*, núm.9, pp. 171-182.
- APARICIO, R. (2004). *La integración de los inmigrantes de la llamada segunda generación*. Ponencia presentada a la mesa de Infancia, Juventud, e Inmigració, IV Congreso sobre la inmigración en España: Ciudadanía y participación. Girona, del 10 al 13 de noviembre de 2004.
- ARCHER, M. *Social Origins of Educational Systems*. Londres: ed. Sage.
- ARCHER, M.; VAUGHAN, M. (1971). *Social Conflict and Educational Change in England and France: 1789-1848*". Cambridge: Cambridge University Press.
- BALL, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. Londres: Routledge Falmer.
- BALLESTÍN, B. (2008). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesi dirigida per CARRASCO, S. Bellaterra: UAB.
- BALLESTÍN, B. (2010) "Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalí: <<cultures d'origen>> i resultats escolars dels fills i filles de famílies immigrades". A: QUADERNS-E, n°15(1), pàg. 61-89.
- BARBETA, M.; JORBA, J. (2007). *Oposició a l'escola: Una aproximació sociològica des de les teories de la resistència escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BARTH, F. (ed.) (1970). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Londres: George Allen & Unwin.
- BAUDELOT, C.; i ESTABLET, R. (1976) [1971]. *La Escuela capitalista en Francia*. Madrid : Siglo XXI.
- BAUDELOT, C.; i ESTABLET, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.
- BECKER, G.S. (1962): "Investment in Human Capital: A: "Theoretical Analysis", *Journal of Political Economy*, vol. LXX, n° 5 (2).
- BÉDUWÉ, C.; PLANAS, J. (2003): *Educational Expansion and Labour Market – EDEX*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- BELL, D. (1976). "The Coming Of The Post-Industrial Society". A: *The Educational Forum*, n°40/4, pàgs. 574-579.
- BENDIX, R. (1979). *Max Weber: un retrato intelectual*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- BENITO, R.; GONZÁLEZ, I. (2007) *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- BEN HAMMOU, F. (2005). *Fills i filles de pares immigrants. ¿segones generacions?*. Ponència marc presentada en les segones jornades sobre immigració i societats. els fills de la immigració. universitat de vic, 15 i 16 de desembre de 2004. en línia:
<http://www.ccosona.net/admin/uploads/htmlarea/ponencia%2005.pdf>

- BERELSON, B. (1971 [1952]). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, Ill: Free Press.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1988 [1967]). *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Editorial Herder.
- BERNSTEIN, B. (1988 [1970]), *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Londres: Taylor and Francis.
- BERNSTEIN, B., ELBIN, H., i PETERS, R.S. (1971). "Ritual in Education". A: COSIN *et al* (eds). *School and society: a sociological reader*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, pàgs., 160-165.
- BLOOM, H. (1994) *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Nova York: Harcourt Brace.
- BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación : una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- BONAL, X. (2003), *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro-Fundació Bofill.
- BOTEY, J. (1986). *Cinquanta-quatre relats d'immigració*. Barcelona: Diputació i Centre d'Estudis de l'Hospitalet.
- BOUDON, R. (1983): *La desigualdad de oportunidades*, Editorial Laia, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1988 [1979]). *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (1973) "Cultural Reproduction and Social Reproduction", a Brown (Ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.
- BOURDIEU, P. (2002) [1993]. "Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático". A: Revista Social, de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Disponible a Internet: <http://es.scribd.com/doc/7202195/Bourdieu-Pierre-Espiritus-de-Estado>
- BOURDIEU, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra". A: *Sociología y cultura* , pàgs. 163-173. México: Grijalbo, Conaculta.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1977 [1970]). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1985). *Les héritiers: les étudiants et la cultura*. Paris: Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. (1994 [1968]). *El oficio del sociólogo*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. (1994). *Per una sociologia reflexiva*. Barcelona: Editorial Herder.
- BOURGOIS, P. (1995). *In Search of Respect: selling crack in El Barrio*. New York: Cambridge University

Press.

BORGES, J.L. (1960). *El hacedor*. Buenos Aires : Emecé

BOYKIN (1986), a Neisser (ed.), *The school achievement of minority children: new perspectives*.

BOWLES, S.; GINTIS, H. (1983): “El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista”. A: *Educación y Sociedad*, nº1, pàg. 197-206.

BROOKER, L. (2002) *Starting School. Young Children Learning Cultures*. Buckingham: Open University Press.

BROPHY, J.; i GOOD, T. (1973). *Looking in Classrooms*. Nova York: Longman.

BRUNET, I.; MORELL, A. (1998). “Capitals, trajectòries i estratègies: la teoria general dels camps de P. Bourdieu.” A: *Papers, revista de sociologia*, nº54, pàgs. 201-214.

BUNGE, M. (2010). *Las pseudociencias ¡Vaya timo!*. Villatuerta (Navarra): Ed. Laetoli.

CABRÉ, (et.al.) (1997). *Historia de l'Hospitalet. Una síntesi de passat com a eina de futur*. Centre d'Estudis de l'Hospitalet.

CALVO BUEZAS, T: (1990). *El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por los profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos.

CANDEL, F. (1964). *Els altres catalans*. Barcelona: Ed. 62.

CAPLAN, N.; WHITEMORE, J.; CHOY, M. (1989). *The boat people and achievement in America*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

CAPLAN, N.; CHOY, M.; WHITMORE, J. (1992) “Indochinese refugee families and academic achievement”. A: *Scientific American* nº266(2), pàgs. 36-42.

CARABAÑA, J. (2002). “Las políticas de izquierda y la igualdad educativa”. A: TORREBLANCA, J. (coord.) *Los fines de la educación. Una reflexión des de la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva.

CARABAÑA, J. (2004). “La inmigración y la escuela”. A: *Revista del Colegio de Economistas de Madrid*, nº99 (“España, país de inmigración”). Madrid: Colegio de Economistas de Madrid.

CARABAÑA, J. (2006). "Los alumnos inmigrantes en la escuela española". A: AJA, E.; i ARANGO, J. (eds.) *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*. Barcelona: Fundació CIDOB.

CARABAÑA, J. (2008) “El impacto de la inmigración en el sistema educativo español”. A: *ARI* nº 63 (juny 2008). Real Instituto Elcano.

CARABAÑA, J. (2009b). *Escuela e inmigración. Ideas y realidades*. Fundació Jaume Bofill i Universitat

Oberta de Catalunya. Disponible en web: www.debats.cat

CARBONELL, F. (2006). *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill: Barcelona

CARDÚS, S. (2003). *Ben educats: una defensa útil de les convencions, el civisme i l'autoritat*. Barcelona: Ed. La Campana.

CARDÚS, S.; ESTRUCH, J. (1984). *Les enquestes a la joventut de Catalunya : "Bells deliris fascinen la raó"*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Direcció General de Joventut.

CÁRITAS DIOCESANA (1965). *Visión sociográfica de Barcelona*. Barcelona: s.e.

CARNOY M.; LEVIN, H. (1985): *Schooling and Work in the Democratic State*. Palo Alto, California: Stanford University Press.

CARRASCO, S. (2003) "La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales". A: *Revista de Educación*, nº330, pàg. 83-98.

CARRASCO, S. (coord., 2004a). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació.

CARRASCO, S. (2004b). "Inmigración y educación en España: oportunidades y tensiones para un modelo social plural". A: *Interculturalidad pedagógica: nuevos enfoques nuevas prácticas*, pàgs. 11-23. Lugo: Ed. Axac.

CARRASCO, S. (2008). "Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives". A : *Revista Nous Horitzons*, nº190, pp.31-40.

CARRASCO, S.; ABAJO, J. E. (eds.) (2006). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar*. CIDE / Instituto de la mujer. Mujeres en educación, Madrid.

CARRASCO, S.; PÀMIÉS, J.; BERMÉNYI, Á.; CASALTA, V. (2012). "La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña". A: *Papers, revista de sociologia* nº97/2 pàg-311-342.

CARRASCO, S.; RIESCO, A. (2007). *La construcción de la juventud inmigrante. Transición profesional de jóvenes procedentes de familias inmigrantes*. IX Congreso Español de Sociología, Barcelona.

CASAL, J.; MERINO, R.; GARCÍA, M. (2011). "Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes". A: *Papers, revista de sociologia* nº96 (4), pàgs. 1139-1162.

CASAL, J.; GARCIA, M.; MERINO, R.; QUESADA, M. (2003). *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. Barcelona: Secretaria de joventut, Generalitat de Catalunya. Disponible a Internet: <http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/enquesta.pdf>

CASAL, J.; GARCIA, M.; MERINO, R.; QUESADA, M. (2006). "Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición". A: *Papers, revista de sociologia* nº79, pàgs.21-48, *Materials de sociologia de la joventut*. Bellaterra: UAB.

- CASAL, J.; GARCÍA, M.; PLANAS, J. (1998): «Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa. Paradojas de un éxito». A: *Revista de Educación*, n°317, pàg. 301-318.
- CASAL, J.; MERINO, R.; GARCÍA, M. (2011). “Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes”. A: *Papers, revista de Sociologia*, n°96 (4), pàgs.1139-1162.
- CASTELLET, J.M. (1983). *Per un debat sobre la cultura catalana*. Edicions 62: Barcelona.
- CASTELLS, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society, and Culture. Vol.1: The Rise of the Network Society*. Oxford, Anglaterra, i Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- CASTELLS, M. (1997). *The Information Age: Economy, Society, and Culture. Vol.2: The Power of Identity*. Oxford, Anglaterra, i Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- CASTELLS, M. (1998). *The Information Age: Economy, Society, and Culture. Vol.3: End of Millennium*. Oxford, Anglaterra, i Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- CEA D'ANCONA, M.Á. (2002). “La medición de las actitudes ante la inmigración: evaluación de los indicadores tradicionales de racismo”. A: SUÁREZ SANDOMINGO (ed.) *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n°99. Pàg. 87-111.
- CEA D'ANCONA, M. Á. (2002). “La medición de las actitudes ante la inmigración: evaluación de los indicadores tradicionales de racismo”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 99. Pàg. 87-111.
- CEA D'ANCONA, M.Á.(2004). *La activación de la xenofobia en España. ¿Qué miden las encuestas?*
- CHEBEL D'APOLLONIA, A. (1998). *Los racismos cotidianos*. Barcelona: Bellaterra. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CEA D'ANCONA, M.A.; VALLES, M. (2008) “Nuevos – viejos discursos ante la inmigración y su reflejo vivencial de *racismo*, *xenofobia* y *xenofilia* en la España inmigrante”. A: *Migraciones* n°23, pàgs.237-277.
- CHILD, I.L. (1943). *Italian or American? The second generation in conflict*. New Heaven: Yale University Press.
- CIMU (2004). *Informe 2004. Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. Barcelona: CIMU.
- CODINA, J. (1987). *Els pagesos de Provençana (984-1807)*. Ajuntament de L'Hospitalet i Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- COMAS, M.; MOLINA, E.; i TOLSANAS, M. (2008). *Identitats. Educació, immigració i construcció identitària*. Barcelona: Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill.
- Col·lectiu IOÉ (2005). “Ciudadanos o intrusos: la opinión pública española ante los inmigrantes”. A: *Papeles de Economía*, n° 104.

COLOM, R., i O. GARCÍA-LÓPEZ (2002): «Sex differences in fluid intelligence among high school graduates». A: *Personality and Individual Differences*, n°32, pàg.445-451.

COMÍN, A.C.; i GARCÍA NIETO, J.N. (1974). *Juventud obrera y consciencia de clase. El proceso inmigratorio y su función innovadora en la sociedad catalana*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.

Comissions Obreres (CCOO) (2010). “Dossier de la formació professional a Catalunya”. Disponible al web: http://www.ccoo.cat/pdf_documents/formacio_professional.pdf

COOK, P.J.; LUDWIG, J. (1997). <<Weighing the “burden of acting white”: Are there differences in attitudes toward education?>>. *Journal of policy analysis and management*, 16 (2), pp.256-278.

Coordinació PTT - Servei de Programes de Transició (2008). “Resum de dades principals i valoració”. Departament d'Educació i Universitats. Disponible en línia: http://www.xtec.cat/ptt/interna/basedatos/informeglobalcursos/DEFRESumPTTfinal07-08_1.pdf

COOPER, H.; i GOOD, T. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. Nova York: Longman.

COROMINES, J. (1980). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*. Barcelona : Curial.

CORSON, D. (1998) *Changing education for diversity*. Londres: Open University Press.

COUGIS, R.. (1986). “The Efectes of Prejudices and Stress on the Academic Performance of Black-Americans”. A Neisser (ed.), *The school achievement of minority children: new perspectives*. Lawrence Associates: Broadway.

CUMMINS, J. (1981). “Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment”. A: *Applied Linguistics*, n°1, pàg.132-149.

CROZIER, M. (1984). *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares: Instituto Nacional de Administración Pública.

CRUL, M.; VERMEULEN, H. (2003). “The Second Generation in Europe”. A: *International Migration Review*, n°37 (4), pàgs.965-986.

Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid, disponible en línia: <http://www.oei.es/oeivirt/ESTUDIO1completo.pdf>

DEL CAMPO, S. (1965). <<Los procesos ecológicos y sociales en la inmigración a Barcelona>>. A: *Conversaciones sobre inmigración interior*. Patronato Municipal de la Vivienda: Barcelona.

- DEL CAMPO, S. (1993). *Tendencias sociales en España*. Fundació BBV: Bilbao.
- DELGADO, M. (1996). "El antropólogo ventrílocuo". A: Revista literària Lateral n°16. Disponible al web:
<http://manueldelgadoruiz.blogspot.com/2011/11/el-antropologo-ventrilocuo-articulo.html>.
- DELGADO, M. (2003) "Cultura e inmigración. El espacio público como marco de integración". A: Josep Rodríguez Roca - José Manuel Alonso Varea (Coord.) *Repensar la intervenció social: los escenarios actuales y futuros*. Barcelona: Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya.
- DELGADO, M. (2005). *Elogi del vianant. Del "model Barcelona" a la Barcelona real*. Edicions 1984, Barcelona.
- DIPRETE, T.A., i C. BUCHMANN (2006): «Gender-specific trends in the value of education and the emerging gender gap in college completion», *Demography*, n°43(1), pàg. 1-24.
- DOMINGO, A.; CLAPES, J.; PRATS, M. (1995). *Condicions de vida de la població d'origen africà i llatinoamericà a la Regió Metropolitana de Barcelona*. Barcelona: Diputació. DURKHEIM, E. (1975 [1922]). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- EAGLETON, T. (2000). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
- ELIAS, N. (1988) [1939]. *El proceso de civilización: investigaciones psicogenéticas y sociogenéticas*. Madrid: FCE.
- ELIAS, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.
- ELSTER, J. (1988 [1983]). *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona: Ed. 62.
- ELSTER, J. (2003). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Edisa.
- ELZO, J.; CASTIÑEIRA, À. (2011). *Valors tous en temps durs: la societat catalana a l'enquesta europea de valors 2009*. Barcelona: Editorial Barcino.
- ENTORF, H.; LAUK, M. (2006). "Peer Effects, Social Multipliers and Migrants at School: An International Comparison". A: *Darmstadt Discussion Papers in Economics*, n°36777, Darmstadt Technical University, Department of Business Administration, Economics and Law, Institute of Economics (VWL).
- Equip de Sociologia electoral (1977). *La població de Barcelona i els seus barris*. Barcelona: Fundació Bofill.
- EPSTEIN, J.L.; KARWEIT, N. (1983). *Friends in School: Patterns of Selection and Influence in Secondary Schools*. New York: Academic Press.
- ESPENSHADE, T. J.; i BELANGER, M. (1997) "U.S. Public Perceptions and Reactions to Mexican

- Migration.”. A: BEAN, F.D.; DE LA GARZA, B.R.; WEINTRAUB, S. (eds.) *At the Crossroads: Mexican Migration and U.S. Policy*. pàg. 227–262. Londres: Rowman & Littlefield.
- ESTRUCH, J. (1994). *Santos y pillos : el Opus Dei y sus paradojas*. Barcelona: ed. Herder.
- Euobaròmetre (2007). *Discrimination in the European Union*. A: Special Eurobarometer 263 / Wave 65.4 – TNS Opinion & Social. Disponible en línia:
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_263_sum_en.pdf
- FEAGIN, J.R. (1991). “The Continuing Significance of Race: Antiblack Discrimination in Public Places”. A : *American Sociological Review*, n°56/1, pàgs. 101-116. Disponible a:
<http://links.jstor.org/sici?sici=0003-1224%28199102%2956%3A1%3C101%3ATCSORA%3E2.0.CO%3B2-9>
- FEIXA, C. (1995). «"Tribus urbanas" & "chavos banda": Las culturas juveniles en Cataluña y México». A: *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, n°47, pàgs. 71-93.
- FEIXA, C. (1996). *Antropología de las edades*. A: PRAT, J.; MARTÍNEZ, A. (eds.) *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, pàgs. 319-335.
- FEIXA, C. (2004). *Las bandas juveniles*. Madrid, Ariel.
- FEIXA, C. (dir., 2006). *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura*. Anthropos: Barcelona.
- FEIXA, C.; SCANDROGLIO, B.; LÓPEZ MARTÍNEZ, J.; i FERRÁNDIZ, F. (2011) “¿Organización cultural o asociación ilícita? Reyes y reinas latinas entre Barcelona y Madrid”. A: *Papers, revista de sociologia*, n°96/1, pàgs. 145-163.
- FIELD, S.; KUCZERA, M.; PONT B. (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. OECD, Paris.
- FEITO, R. (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). “La tierra prometida: La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer”. A: *Revista de educación*, n°290, pàg. 21-41.”
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: Sur Ediciones.
- FERNANDEZ ENGUITA (1998). *Economía y sociología. Para un análisis sociológico de la realidad económica*. Madrid: CIS i Ed. Siglo XII.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2008). “Etnia, clase y género en la educación: paradojas en la escolarización de los alumnos y las alumnas marroquíes y romanís”. A: VERA, J. (coord.), *Propuestas y experiencias de educación intercultural*, Madrid, Ed. SM.
- FERNANDEZ ENGUITA, M.; TERRÉN, E. (2008). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Universidad de Andalucía / Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA, L.; RIVIERE, J. (2010). *Fracàs escolar i abandonament escolar a*

Espanya. Col·lecció estudis socials, n°29. Barcelona: Fundació La Caixa. Disponible a Internet: http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_ca.pdf

FERNÁNDEZ KELLY, M.P.; SCHAUFFLER, R. (1996). <<Divided Fates: Immigrant Children and the New Assimilation>>, a PORTES, A. (ed.): *The New Second Generation*, pp.30-53. New York: Russell Sage Foundation.

FERRER, F.; CASTEJÓN, A.; CASTEL, J.L.; i ZANCAJO, A. (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

FONG, E.; i LEE, L. (eds.) (2001) .*Special issue on Asian and Pacific Migration Journal* (Vol. 10, No. 1).

FORDHAM, S.; OGBU, J. (1987). «Black Students' School Success: Coping the “Burden of Action White”». A: *Urban Review*, n°18 (3), pàgs.176-206.

FORDHAM, S (1996). *Blocked Out: Dilemmas of Race, Identity and Success at Capital High*. Cihago: University of Chicago Press.

FORQUIN, J.C. (1985). *El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares*, a Educación y sociedad n°3. (p.62)

FOUCAULT, M. (1978). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI de España: Madrid.

FOUCAULT, M. (1984) *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Planeta – Agostini.

FRANZÉ, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejo económico y social.

FUKUYAMA, F. (1994) “Immigrants and Family Values.”. A: MILLS, N. (ed.) *Arguing Immigration: Are New Immigrants Wealth of Diversity or a Crushing Burden?*, pàg. 151–168. Nova York: Touchstone.

FURLONG, A.;CARTMEL, F; BIGGART, A. (2006). “Choice biographies and transitional linearity: Re-conceptualising modern youth transitions”. A: *Papers, revista de sociologia* n°79, pàgs.225-239, *Materials de sociologia de la joventut*. Bellaterra: UAB.

FUSTER, J. (1962). *Nosaltres, els valencians*. Barcelona: Edicions 62.

GALBRAITH, K. (1989). *Historia de la economía*. Barcelona: Ariel.

GANDARA, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislature*. Santa Barbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.”

GANS, H. (1992). “Second Generation Decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the post-1965 American Immigrants.”. A: *Ethnic and Racial Studies* n°15(2), pàg.173–193.

GARCÍA BARBANCHO, A. (1967). *Las migraciones interiores españolas. Estudio cuantitativo desde 1900*. Madrid: Eide.

- GARCÍA BORREGO, I. (2003). “Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología”. A: *Anduli: revista andaluza de las ciencias sociales*, nº3, pàgs.27-46.
- GARCÍA BORREGO, I. (2011) “La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico?”. A: *Papers, revista de sociologia*, nº96 / 1, pàg. 55-76.
- GARCIA, M.; CASAL, J.; MERINO, R.; I SÁNCHEZ. A. (2013). “Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria”. A: *Revista de Educación*, Nº361.
- GARCÍA, M.; MERINO, R.; PLANAS, J. “Educación y empleo”. A: FEITO, R. (coord.) (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Ed. Graó.
- GARDNER, C. B. (1980). “Access Information : Public Lies and Private Peril”. A: *Social problems* nº35, pàgs. 328-356.
- GARRELL, D. (2010). *Situació laboral de la població estrangera a Catalunya. Informe 2010*. Centre d'Estudis i Recerca Sindicals (CERES) de CCOO.
- GARRETA, J.; LLEVOT, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GARZÓN GUILLÉN, L. (2006). *Trayectorias E integración de la inmigración argentina y ecuatoriana en Barcelona y Milán*. Tesis Doctoral, presentada en el departament de sociologia de la UAB.
- GELLNER, E. (1983). *Nations and Nationalism (New Perspectives on the Past)*. Nova York: Cornell University Press.
- GELLNER, E. (1997). *Nationalism*. Londres: Weidenfeld and Nicolson.
- GIBSON, M. A. (1988). *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School, Ithaca*. Nova York: Cornell University Press.
- GIBSON, M., i OGBU, J. *Minority Status ans Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York / London: Garland Publishing. 1991
- GIBSON, M.; GÁNDARA, P.; i PETERSON KOYAMA, J. (2004). *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press.
- GIL ALONSO, F.; DOMINGO VALLS, A. (2007). <<La participación de los ciudadanos latinoamericanos en el mercado de trabajo español: características diferenciales y evolución reciente (2000-2005)>>, comunicació al V Congrés sobre la immigració a Espanya, <<Migracions i desenvolupament humà>>, 21-24 de març, a València.
- GILLBORN, D. (1990) *Race, Ethnicity and Education: Teaching and learning in multi-cultural schools*. Londres: Unwin Hyman.
- GILLBORN, D.; GIPPS, C. (1996). *Recent research on the achievements of ethnic minority pupils*. Londres: HMSO.

- GILLBORN, D.; MIRZA, H.S. (2000). *Educational inequality. Mapping race, class and gender*. Londres: University of London.
- GILLBORN, D.; YOUDELL, D. (2000). *Rationing education: Policy, practice, reform and equity*. Buckingham: Open University Press
- GIMÉNEZ, G. (1996). *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*. A: III Coloquio Paul Kirchhoff, Identidad, México D.F.: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Morata
- GIROUX, H.A.; FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GLASER, B.; STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing Company.
- GOLDIN, C., L.F. KATZ i I. KUZIEMKO (2006): «The homecoming of American college women: the reversal of the college gender gap». A: *The Journal of Economic Perspectives*, nº20(4), pàg. 133-156.
- GONZÁLEZ GARCÍA, B. (coord.) (2008). *Problemática de las adolescentes hijas de inmigrantes en España*. Instituto de la Mujer: Madrid.
- GORDON, M. (1964) *Assimilation into American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- GRÁVALOS, M.A.; POMARES, I. (2001). “Cooperativas, desempleo, y efecto refugio”. A: *REVESCO revista de estudios cooperativos*, nº74.
- GUALDA, E.; i SCHRAMKOWSKI, B. (2007). *Procesos de integración de jóvenes de origen extranjero pertenecientes a distintas generaciones en España y Alemania*. Comunicació presentada al Grup 26 Sociologia de les Migracions, IX Congrés Espanyol de Sociologia. Barcelona, 13 al 15 de desembre de 2007.
- GRIMSON, A. (2011). “Doce equívocos sobre las migraciones”. A: Nueva Sociedad, núm. 233.
- HABERMAS, J (1974). *La ciencia i la tècnica com a ideologies*. València : L'Estel.
- HANKE, L. (1958). *Pope Paul III and the American Indians*. Harvard Theological Review, num. XXX, pp.65-102.
- HAO, L.; i BONSTEAD-BRUNS, M. (1998) “Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students.” *Sociology of Education*, nº 71, pàg.175–198.
- HASSINI, M. (1997). *L'école, une chance pour les filles de parents maghrébins*. Paris: CIEMI – L'Harmattan.
- HASTINGS, J.; T. KANE, T.; STAIGER, D. (2005), "Parental Preferences and School Competition: Evidence from a Public School Choice Program". A: *Working Paper No. 11805*, National Bureau of

Economic Research, Cambridge, MA.

HEATH, A.; SIN CHEUNG, Y. (ed.) (2008). "Unequal Chances: Ethnic Minorities in Western Labour Markets". A: Proceedings of the British Academy, Volume 137. Oxford University Press.

HIGUERAS ARNAL, A.M. (1967). *La emigración interior en España : 1961-1965*. Madrid: Mundo del Trabajo.

HOMS, O. (2009). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Estudis socials de La Caixa, 25.

HUERTAS CLAVERIA, J.M. (1969). *Jóvenes separados*. Barcelona: Nova Terra.

HUGUET, À.; JANÉS, J. (2008) "Mother tongue as determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain". A: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, nº8 (4), pàg.247-260-

HUNTINGTON, S. P. (2005). *El choque de civilizaciones*. Barcelona: Paidós.

IBÁÑEZ, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto*. Madrid: Siglo XXI.

IBÁÑEZ, J. (1979). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión*. Madrid: Siglo XXI.

IBÁÑEZ, J. (1997). *A contracorriente*. Madrid: Fundamentos.

IGOP (2009). *Desigualtats en les trajectòries formatives en l'educació postobligatòria a Catalunya*. A: Quaderns d'avaluació, nº 14 (abril de 2009). Generalitat de Catalunya Departament d'Educació

INE (2008). *Encuesta de estructura salarial 2006. Principales resultados*. INE. Disponible al web: <http://www.ine.es/daco/daco42/salarial/prinre06.pdf>

INJUVE (2004). *Informe Juventud en España*. Madrid, Instituto Juventud.

JACKSON, N.J. (1999). "Modeling change in a national HE system using the concept of unification". A: Journal of Education policy, nº14 (4), pàg.411-434.

JACOB, B.A. (2002): «Where the boys aren't: non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education», *Economics of Education Review*, nº21, pàg. 589-598.

JENCKS, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nova York: Basic Books.

JORDAN, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós

JUTGLAR, A. (et.al.) (1968). *La inmigración en Catalunya*. Barcelona: Edición de materiales.

KAO, G. ; TIENDA , M. (1995). "Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth". A: *Social Science Quarterly*, nº76, pàg. 1-19.

- KRISTEN, C.; GRANATO, N. (2007). "The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality". A: *Etnicities*, n°7, pp.343-366.
- LADSON-BILLINGS, G.; i GILLBORN, D. (eds) (2004) *The Routledge Falmer Reader in Multicultural Education*. Londres: Routledge Falmer.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles*. Lyon, Gallimard-Le Seuil.
- LEE, S. (1996). *Unraveling the "model minority" stereotype: Listening to Asian American youth*. Nova York: Teachers College Press.
- LEMAITRE, G. (2007) *The Integration of Immigrants into the Labour Market: The Case of Sweden*. OCDE working papers. Disponible a la web.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1999 [1952]) *Raza e historia*. Madrid: Altaya.
- LEVITI, P. (2001). *The Transnational Villagers*. Califòrnia: University California Press.
- LEVITI, P.; WATERS, M. (2002). *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*. Nova York: Russell Sage Foundation.
- LI, S. (2006): «What are Jane's secret weapons? Decomposing the gender gap in U.S. college attendance», presentat a la reunió anual de l'American Sociological Association, Mont-real. Disponible en línia:
http://www.allacademic.com/meta/p103384_index.html.
- LIEBIG, T.; WIDMAIER, S. (2009) *Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries*. OCDE working papers. Disponible a la web.
- LIEBIG, T. (2009). *Jobs for Immigrants. Labour Market Integration in Norway*. OCDE working papers. Disponible a la web.
- LIEBIG, T. (2007). *The Labour Market Integration of Immigrants in Australia*. OCDE working papers. Disponible a la web.
- LINCROFT, Y.; RESNER, J. (2006). *Undercounted, Unserved: Immigrant and Refugee Families in the child Welfare System*. Chicago: Annie E. Casey Foundation.
- LIZÓN, Á. (2007). *La otra sociología. Una saga de empíricos y analíticos*. Montesinos: Barcelona.
- LORENZO, J.A. (1996). "Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España". A: *Revista complutense de educación*, n°7 (2), pàg.51-79
- LOZANO, M. (2007). *Los hijos de inmigrantes cómo agentes del cambio social: Generación históricopolítica*. IX Congreso Español de Sociología, Barcelona.

- LOUIE, V. (2006). "Second-Generation Pessimism and Optimism: How Chinese and Dominicans Understand Education and Mobility through Ethnic and Transnational Orientations". A: *International Migration Review*, nº40, pàg.537-572.
- MALUQUER i SOSTRES, J. (1965). *Població i societat a l'àrea catalana*. Barcelona: AC.
- MALUQUER i SOSTRES, J. (1973). *L'assimilation des immigrants en Catalogne*. Librairie Droz: Ginebra.
- MANNHEIM, K. (1990) [1927]. *Le problème des générations*. París, Nathan.
- MARTÍN CRIADO, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- MARTIN, E.; IZQUIERDA, J. (1992). "Elementos para una sociología económica de la gestión empresarial de la fuerza de trabajo". A: *Sociología del Trabajo*, nº17.
- MARTÍNEZ, R. (1998): "Formes de vida i cultura juvenil, avui. L'espai juvenil com a renovació social". Ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i noves perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona.
- MARTÍNEZ CELORRIO, X.; MARÍN SALDO, A. (2011). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MASJUAN, J. M. (1994). *El Professorat d'ensenyament secundari davant la reforma*. Bellaterra, UAB: Institut de Ciències de l'Educació.
- MASSEY, D.S. ARANGO, J.; HUGO, G.; KOUAOUCCI, A.; PELLEGRINO, A.; TAYLOR, J.E. (1998). *Worlds in motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford: Clarendon Press.
- MATEO, J.L. (1997) *El moro entre los primitivos: el caso del protectorado español en Marruecos*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- MATUTE-BIANCHI, M.E (1986). "Ethnic identities and patterns of school success and failure among Mexican-descendants and Japanese-Americans students in a California High School. An ethnographic analysis". A: *American Journal of Sociology*, nº95.
- McLEOD, J. (1995). *Ain't no making it: aspirations and attainment in a low-income neighbourhood*. Westview Press.
- MEAD, M. (1977) [1968], *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*, Barcelona, Granice.
- MÉNDEZ LAGO, M. (2009). *Falta títol xyz*. A: Informes breus, nº25. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MERINO, R. (2002). *De la contrareforma de la formació professional de la LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari compresiu*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesi doctoral, dirigida per PLANAS, J.

- MERINO, R.; CASAL, J.; GARCIA, M. (2006). “¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate”. A: *Revista de Educación*, nº340, pàg. 1065-1083.
- MERINO, R.; FUENTES, G. (coord.) (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.
- MERINO, R.; GARCIA, M. (2007). *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MERINO, R.; GARCIA, M.; CASAL, J. (2006). “De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales”. A: *Revista de Educación*, nº341, pàg. 81-98.
- MERINO, R.; TERMES, A. (2011). *Els itineraris formatius i laborals dels joves TET Sant Boi. Informe de l'enquesta*. Informe encarregat per l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, per a l'Ajuntament de Sant Boi de Llobregat; Bellaterra, gener de 2011.
- MERTON, R.K. (1980). *Teoría y estructuras sociales*. Fondo Cultura Económica: México.
- MERTON, R.K. (1990 [1965]). *A hombros de gigantes : postdata shandiana*. Ed. Península: Barcelona.
- MICKELSON, R.A., M. BOTTIA AND S. SOUTHWORTH (2008), "School Choice and Segregation by Race, Class, and Achievement". Disponible a: <http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSSL-0803-260-EPRU.pdf>
- MIGUEL QUESADA, F.J. (2002). *Hacia un modelo metodológico interpretativo de las prácticas de consumo: un estudio de caso para la elaboración de un modelo sobre el proceso de adquisición de equipamiento informático doméstico*. Tesis doctoral dirigida per LOZARES, C. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia
- MINCER, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. Nova York: National Bureau of Economic Research.
- MIRA, F. (1984). *Crítica de la nació pura*. València: ed. Tres i Quatre.
- MONTES MARMOLEJO, P. (1980). *Memorias andaluzas*. Ed. Laia: Barcelona.
- NADAL, M.. (dir.) (2004). *L'estat de la immigració avui. Anuari 2004*. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.
- NADAL, J. (1962). “La población”. A *Información comercial española*.
- NADAL, J. (1973). *La población española*. Ariel: Barcelona.

- NAVILLE, P. (1956): *Essai sur la qualification du travail*, Librairie Marcel Rivière, París.
- NAYA, I. (2008). *La integració sociolaboral dels joves immigrants: reptes i oportunitats*. Llicències d'Estudis retribuïdes. Curs 2007/08; modalitat A. Disponible en línia: <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1780>
- NOGUERA, J.A. (2003). “¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social”. A: *Papers, revista de sociologia*, nº69, pàg.101-132.
- NUSCHE, D. (2006). *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. OCDE working papers. Disponible a la web.
- OCAMPO, M.; i FORONDA, C.A. (2010). *Desigualdad de oportunidades en la educación pública y privada*. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD), y Centro de investigaciones Económicas y Empresariales (CIEE). Disponible a internet: http://idh.pnud.bo/usr_files/docsrelacionados/OcampoForondaEducacion_2009.pdf
- OCDE (2000). *Measuring student knowledge and skills – the PISA 2000. Assessment of reading, mathematical, and scientific literacy*. OCDE: París.
- OCDE (2006). *Where immigrant students succeed a comparative review of perforamnce and engagement in pisa 2003*. Publicacions OCDE. Disponible a la web.
- OCDE (2007). *Jobs for Immigrants (Vol. 1): Labour market integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden*. Publicacions OCDE. Disponible a la web.
- OCDE (2008). *Jobs for Immigrants (Vol. 2): Labour Market Integration in Belgium, France, the Netherlands and Portugal*. Publicacions OCDE. Disponible a la web.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student performance in reading, mathematics and science. (Volume I)*. A: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OGBU, J. (1986). “The consequences of American Caste system”. A Neisser (ed.), *The school achievement of minority cibldren: new perspectives*. Lawrence Associates: Broadway.
- OGBU, J. (2003). *Black American Students in an affluent suburb*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- OGBU, J.; GIBSON, M. (1991). *Minority status and schooling: a comparative study of immigrant and involuntary minorities*. Garland: Nova York.
- OLLER, J.; i VILA, I. (2008) “El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria”. A: *Segundas lenguas e Inmigración en red*, nº1, pàg. 10-24.
- PALACÍN, I. (2005). *Dinàmiques de transició al mercat de treball*. Ponència presentades a les Segones Jornades sobre Immigració i Societat. Els fills de la immigració.
- PÀMIES, J. (2004). *Entre las aulas de la periferia de una gran ciudad y la Jbala marroquí. Continuidades, discontinuidades, dinámicas comunitarias y procesos de escolarización*. Article al 4t Congrés Sobre La

Immigració a Espanya, Girona, 2004.

PÀMIES, J. (2006a) *Dinàmiques escolars i comunitàries dels fills i filles de famílies immigrades de la Yebala a la perifèria de Barcelona*. Bellaterra: UAB. Tesi doctoral dirigida per CARRASCO, S.

PÀMIES, J. (2006b). *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. Col·lecció Aportacions. Observatori Català de la Joventut, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

PAJARES, M. (2007). *Immigración y mercado de trabajo 2007. Informe 2007. Análisis de datos de España y Cataluña*. Observatorio Permanente de la Inmigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

PAOLA GARCÍA, L.G. (2008). "Acumulando pertenencia nacional: argentinos y ecuatorianos en España e Italia". A: *Migraciones*, n°24, pàg.163-189.

PARELLA, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora : la triple discriminación*. Rubí: Anthropos.

PARELLA, S. (2004). "La població estrangera a Catalunya". A: *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2004*, AJA, E.; NADAL, M. (eds.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill

PARELLA, S. (2010). "Els canvis en les dinàmiques poblacionals de la Regió Metropolitana de Barcelona. La creixent diversificació de l'origen geogràfic i la dispersió pel territori". A: *Papers : Regió Metropolitana de Barcelona : Territori, estratègies, planejament*, n°52, pàg. 38-48.

PARK, R. (1950) *Race and Culture*. New York: Free Press.

PARRAMON, C. (2000). *Similituds i diferències: La immigració dels anys 60 a L'Hospitalet*. Centre d'Estudis de l'Hospitalet: L'Hospitalet.

PARSONS, T. (1951). *The social system*. . Glencoe, Illinois.: The Free Press

PASCUAL, A. et. al. (1970). *Retorno de los inmigrantes. ¿Conflicto o integración?*. Ed. Nova Terra, Barcelona.

PASCUAL, A. (1968). "El impacto de la inmigración en una ciudad de la comarca de Barcelona: Hospitalet". A: JUTGLAR, A. (et.al.) (1968). *La inmigración en Catalunya*. Barcelona: Edición de materiales.

PEDONE, C. (2003). "Tú siempre jalas a los tuyos": *cadena y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Barcelona: UAB. Tesu doctoral.

PEDONE, C. (2004). "La inmigración ecuatoriana. Pros y contras de una estrategia familiar para afrontar la crisis". A CARRASCO, S. (coord.) *Inmigración, contexto familiar y educación*. Barcelona: UAB.

PELLEGRINI, A.D.; i BLATCHFORD, P. (2000) *The child at school: Interactions with peers and teachers*.

Londres: Arnold.

PLANAS, J. (1986). “La formación profesional en España: evolución y balance”. A: *Educación y sociedad*, n°5.

PLANAS, J. (2011). “La relación entre educación y empleo en Europa”. A: *Papers, revista de sociologia* n°96 (4), pàgs. 1047-1073.

PNUD Ecuador (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2007). *II Informe nacional de los objetivos de desarrollo del milenio. Alianzas para el desarrollo. Ecuador 2007*. Disponible a la web: http://www.undp.org/ec/odm/II_INFORME_NACIONAL.pdf

PNUD Bolivia (2010). *Informe 2010 Los cambios detrás del cambio. Específicamente: Transmisión de capacidades: logro educativo y movilidad social*. Disponible a la web: http://idh.pnud.bo/usr_files/informes/nacional/INDH2010/capitulos/cap%204%20EDO.pdf

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

PORTES, A (2009). “Migración y cambio social: algunas reflexiones conceptuales”. A: REIS n°12, pp.9-37.

PORTES, A.; APARICIO, R.; HALLER, W.; VICKSTROM, E. (2010). “Moving Ahead in Madrid: Aspirations and Expectations in the Spanish Second Generation”. A: *International Migration Review*, n°44 /4, pàgs.767–801.

PORTES, A.; RUMBAUT, R. (2001). *Legacies*. Nova York: Sage.

PORTES, A.; MACLEOD, D. (1996). “Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context”: A: *Sociology of Education*, n°69, pàg. 255-275.

PORTES, A.; WILSON, K. (1976). <<Black-White Differences in Educational Attainment>>, a *American Sociological Review*, n°41, pp.414-441.

PORTES, A.; ZHOU, M. (1993). “The New Second Generation: Segmented assimilation and Its Variants among Post-1965 Immigrant Youth”. A : *The Annals of the American Academy of political and Social Sciences*, n°530, pp.74-96.

POVEDA, M.; SANTOS ORTEGA, A. (1998). “El mercado de trabajo devastado: Procesos de flexibilización a la española”. A: *International Review of Sociology: Revue Internationale de Sociologie*, n°8/1, pàgs.115-134.

POVEDA, M.; SANTOS ORTEGA, A. (2001). *Trabajo empleo y cambio social*. València: Tirant lo Blanch.
PRENZEL, M., J. BAUMERT, W. BLUM, R. LEHMANN, D. LEUTNER, M. NEUBRAND, R. PEKRUN, J. ROST; U. SCHIEFELE (eds.) (2005), *PISA 2003: Ergebnisse des Zweiten Ländervergleichs Zusammenfassung*. PISA-Konsortium Deutschland.

PUJOL, J. (1976). *La immigració, problema i esperança de Catalunya*. Barcelona: Nova Terra.

RAMBLA, X. (1995). *La construcció de les desigualtats educatives*, Tesi Doctoral dirigida per SUBIRATS, M.,

Departament de Sociologia de la UAB.

RANGVID, B.S. (2007), "School Choice, Universal Vouchers and Native Flight out of Local Public Schools". A: *Working Paper, May 2007:3*, AKF, Danish Institute of Governmental Research, Copenhagen.

RAFFE, D. (1998). "Where are pathways going? Conceptual and methodological Lessons from the pathways study". A: OCDE (eds.) *Pathways and Participation in Vocational and Technical Educational and Training*. Paris.

RAVEAUD, M.; i VAN ZANTEN, A. (2007). "Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris". A: *Journal of Education Policy*, n°22(1), pàg. 107-124.

RESH, N. (1998), "Track placement: How the 'Sorting Machine' Works in Israel". A: *American Journal of Education*, n°106 (3), pàg. 416-438.

RIUDOR, X. (dir.) (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC). Col·lecció estudis i informes, n°26. Barcelona. Disponible a internet: http://www.ctesc.cat/doc/doc_53893194_1.pdf

RIQUER DE, B.; i CULLA, J.B. (1989). *El franquisme i la transició democràtica (1939-1988)*. Barcelona: Ed. 62.

RIST, R. (1970). "Student social class and teacher expectations" a *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.

ROSENTHAL, R.; i JACOBSON, L. (1980 [1969]). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston

ROSENFELD, G. (1971) *"Shut Those Thick Lips!" A Study of Slum School Failure*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, Case Studies in Education and Culture Series.

ROSCIGNO, V.J.; AINSWORTH-DARNELL, W. (1999). <<Race, Cultural Capital and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns>>, a *Sociology of Education*, n°72, pp.158-178.

ROTHON, C. (2005). <<An assessment of the "oppositional culture" explanation for ethnic differences in educational attainment in Britain>>, a *Sociology Working Papers of the Department of Sociology*, University of Oxford.

RUBIE-DAVIES, C.; HATTIE, J.; HAMILTON, R.(2006) "Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes". A: *British Journal of Educational Psychology*, n°76, pàg. 429-444.

RUMBAUT, R.G. (1996). "The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants". A: PORTES (ed). *The new second generation*. Nova York. Russell Sage Foundation.

- RUMBAUT, R. (1997) "Ties that Bind: Immigration and Immigrant Families in the United States." A: BOOTH, A.C.; CROUTER; LANDALE, N. *Immigration and the Family: Research and Policy on U.S. Immigrants*, pàg. 3–46. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- RUMBAUT, R.G.; IMA, K. (1988). *The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study*. Washington D.C.: U.S. Office of Refugee Resettlement.
- RUMBERGER, R. W.; i PALARDY, G. J. (2005). "Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school". A: *Teachers College Record*, n°107, pàg. 1999-2045.
- SALA, G. (2004): "Reconocimiento de competencias: el caso del sector bancario en el Estado español". Tesis Doctoral. Departament de Sociologia. Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona.
- SALA, G. (2011). "Approaches to Skills Mismatch in the Labour Market: A Literature Review". A: *Papers, revista de sociologia* n°96 (4), pàgs.1025-1045.
- SALA, G.; PLANAS, J. (2008): "Retos teóricos e implicaciones metodológicas de la noción de competencia laboral". Mimeo.
- SAMPER, S.; MORENO, R. (2009). *Trajectòries sociolaborals de la població immigrada: factors explicatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- SAMPER, L. (1996). "Etnicidad y currículum oculto: la construcción social del 'otro' por los futuros educadores": A: *Racismo, etnicidad y educación intercultural*, SOLÉ, C. (ed.) Lleida: Universitat de Lleida, 1996), pàgs., 63–110.
- SAMPER, L.; GARRETA, J. (2011). "Muslims in Catalan Textbooks". A: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, n°1, pàgs., 81–96.
- SAN ROMÁN, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Ed. Tecnos.
- SASSEN, S. (1988). *The mobility of Labor and Capital: A Study un International Investment and Labor Flow*. Nova York: Cambridge University Press.
- SASSEN, S. (2003). *Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA, J. (2010). "Origen social i assoliment educatiu: una mirada a través del PISA". A: FEITO, R. (coord.) (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Ed. Graó.
- SAYAD, A. (1979). "Les enfants illégitimes". A: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°25, pàg. 61–81.
- SAYAD, A. (2011). *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Ed. Antrhopos.
- SCHULTZ, T. (1963). *The Economic Value of Education*, Nova York: Columbia University Press.

SCHNEPF, S.V. (2004), "How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement". A: *IZA Discussion Paper* n°. 1398, IZA, Bonn.

SCHNEEWEIS, N. (2006), "How Should We Organize Schooling to Further Children with immigration background?". Disponible a: <http://www.econ.jku.at/papers/2006/wp0620.pdf>

SEARLE, J. (1990). "The Storm Over the University". A: *The New York Review of Books*. 12/06/1990. Disponible a la web: <http://www.ditext.com/searle/searle1.html>

SERRA, C.; i PALAUDÀRIES, J. M. (2007). *La migración extranjera en España: balance y perspectivas*. CCG Ediciones: Girona.

SERRA, C.; PALAUDÀRIAS, J.M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

SERRACANT, P. (coord.) (2007). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007. Una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Secretaria de joventut, Generalitat de Catalunya. Disponible a Internet: http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col_Estudis/Estudis24.pdf

Síndic de Greuges (2008). *Informe al Parlament, 2008*. Síndic de Greuges de Catalunya.

SIMON, P. (1999). "Nationality and Origins in French Statistics: Ambiguous Categories". A: *Population*, n°11/1, pàgs.193-219. Disponible a: http://ined.academia.edu/PatrickSimon/Papers/1316948/Nationality_and_Origins_in_French_Statistics_Ambiguous_Categories

SIMON, P. (2011). *Beyond assimilation: The Second Generation in France*. Presentació disponible en línia: <http://ccis.ucsd.edu/2011/01/patrick-simon-beyond-assimilation-the-second-generation-in-france/>

SIMMONS, R.; D. BLYTH (1987). *Moving into adolescence: the impact of pubertal change and school context*. Londres: Aldine Transaction.

Síndic de Greuges (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*. Síndic de Greuges de Catalunya. Disponible en línia: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf

SOLÉ, C. (1978). "La immigració als Països Catalans" a *Quaderns d'Alliberament*, 2-3. Barcelona: La Magrana.

SOLÉ, C. (1982). *Los inmigrantes en la sociedad y en la cultura catalanas*. Barcelona: Península.

SOLÉ, C. (1983). *Catalunya, societat receptora d'immigració. Anàlisi comparativa de dues enquestes: 1978 i 1983*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

SOLÉ, C.; PARELLA, S. (2001). <<La inserción de los inmigrantes en el mercado de trabajo. El caso español>>, a SOLÉ, C. (coord.), *El impacto de la inmigración en la economía española y en la sociedad receptora*. Anthropos Ed., Barcelona. Pp.11-52.

STANTON-SALAZAR, R. «Social Capital Among Working-Class Minority Students», en Gibson, M.; Gándara, P., i Peterson Koyama, J. (ed.). *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press. 2004.

STEPCIK, A. (1992). <<Teh Refugees Nobody Wants: Haitians in Miami>>. A: GREINER, G.J.; STEPIC, A. (eds.). *Miami Now! Immigration, Ethnicity and Social Change*, pp.57-82. Gainesville: University of Florida Press.

STOLCKE, V. (1995) «Talking Culture: New Boundaries, New Rethorics of Exclusion in Europe». A: *Current Anthropology*, nº36 (1), pàg. 1-24.

STRAND, S. (2007), *Minority Ethnic Pupils in the Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE)*. Centre for Educational Development Appraisal and Research, University of Warwick and Department for Children, Schools and Families: Londres.

SUÁREZ-OROZCO, M.M. (1987). <<Towards a Psychosocial Understanding of Hispanic Adaptation to American Schooling>>, a TRUEBA, H.T. (ed.): *Success or failure? LEarning and the languages of minority students*, pp.156-168. New York: Newbury House.

SUÁREZ OROZCO, M. (ed., 1991). «Immigrant adaptation to schooling: A Hispanic case”” a M. GIBSON; J. OGBU (eds.) *Minority Status and Schooling: A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Nova York: Garland Publishing Inc.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. (1995). «The cultural patterning of achievement motivation: a comparative study of Mexican, Mexican immigrant, and non-latino white-american youths in schools. A: *California's immigrant children: theory, research and implications for educational policy*. RUMBAUT, R.G., I CORNELIUS, W.A. (eds.) La Jolla, Center for US-Mexican studies, University of California, San Diego.

SUÁREZ-OROZCO, C.; i SUÁREZ-OROZCO, M. (2001) *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M.; (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nouvinguts. Informes breus, 12, immigració*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill / Editorial Mediterrània.

SUÁREZ-OROZCO, M.; BAOLIAN QIN-HILLIARD, D. (eds., 2004). *Globalisation. Culture and*

education in the new milenium. Berkeley: University of California Press.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M.M.; BAOLIAN QIN-HILLIARD, D. (2006). *The new immigration. An interdisciplinary reader*. Nova York: Routledge.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M.; i TODOROVA, L. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American Society*. Cambridge: Harvard University Press.

SWANN, M. (1985) *The Swann Report 1985: Education for all (Final report of the Committee of Inquiry into Education of Children from Ethnic Minority Groups)*. Londres: HMSO.

TERMES, J. (1984). *La immigració a Catalunya i altres estudis d'història del nacionalisme català*. Barcelona: Ed. Empúries.

TERMES, A. (2009). “Les trajectòries escolars de les minories ètniques : El pas de l’ensenyament obligatori al post-obligatori”, tesina publicada a “Migracat. Observatori de la immigració a Catalunya”. Fundació Jaume Bofill. Disponible en línia:

http://www.migracat.cat/categoria/recerques/recerca_a_fons

TERMES, A. (2012). “La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites”. A: *Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE)*, nº5/1, pàgs. 58-74. Disponible a Internet: <http://www.ase.es:81/navegacion/listadoNumerosRaseMant.php?idNumeroRase=29>

TERRAIL, J.P. (2002), *De l'inégalité scolaire*. Paris : la Dispute.

TERRÉN, E. (2001). “La conciencia de la diferencia étnica”. A: *Papers Revista de Sociología*, nº63/64, pàgs.83–101.

TERRÉN, E. (2002) “El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación”. A: *Migraciones*, nº12, pàg. 81-102.

THOMPSON, E.P. (1980). *The Making of the English Working Class*. Londres: Penguin.

THOMSON, M.; CRUL, M. (2007). “The Second Generation in Europe and the United States: how is the transatlantic debate relevant for further research on the European second generation?”. A: *Ethnic. Migrations. Studies*, nº33 (7), pàgs.1025-1041.

THUROW, L. C. (1.983): "Educación e igualdad económica". A: *Educación y Sociedad*, nº2.

TODOROV, S. (1982). *La conquista de América, la cuestión del otro*. Buenos Aires: ed. Siglo XXI.

TODOROV, S. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

TORNOS, A.; APARICIO, R. (1997), *Los peruanos que vienen: quiénes son y cómo entienden típicamente la inmigración los inmigrantes peruanos*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

TRENCHS-PARERA, M. (coord.) (2009). *Incidència de les estratègies educatives en les actituds i ideologies*

lingüístiques dels adolescents immigrants en l'educació secundària pública de Catalunya. Disponible en web: <http://www.upf.edu/greili-upf/projectes/2008AIRE-00018.html>

TROIANO, H. (2005). “Consistencia y orientación del perfil profesional, perfil del mercado laboral y reacciones previstas ante posibles dificultades de inserción”. A: *Papers, revista de sociologia*, n°76, pàg.167-197.

NEWMAN, M.; TRENCHS-PARERA, M.; i PATIÑO.SANTOS, A. (2011). *Linguistic attitudes, ideologies, and behaviors of Latin American and Chinese immigrants in public secondary schools in Catalonia*. Comunicació presentada al “Eighteen International Conference of Europeanists”, del 20 al 22 de juny de 2011 a Barcelona.

UNESCO (2010a). *Datos mundiales de Educación. Bolívia*. Oficina internacional de educación; disponible en web: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/datos-mundiales-de-educacion.html>

UNESCO (2010b). *Datos mundiales de Educación. Ecuador*. Oficina internacional de educación; disponible en web: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/datos-mundiales-de-educacion.html>

UNESCO (2006). *Datos mundiales de Educación. Ecuador*. Oficina internacional de educación; disponible en web: http://www.oei.es/pdfs/Ecuador_datos2006.pdf

VAN DE WERFHORST, H.G. ; VAN TUBERGEN, F. (2007) “Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands”. A: *Ethnicities*, n°7, pp.416-444.

VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, S.A.

VAN ROMPAEY, É. (2008) *Modalidades de relación entre la formación y el empleo. Una propuesta metodológica desde el enfoque de competencias*. Memòria d'investigació. PLANAS, J. (dir.); i SALA, G. (codir.).

VAN ZANTEN, A. (2007). “Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia”. A: *Revista de Antropología Social*, n°16, pàg.245-278.

VEBLEN, T. (1919). *The place of Science in Modern Civilization*. Nova York: B.W. Huebsch.

VERD, J.M. (2008). “La fuerza explicativa de los métodos mixtos. Una ejemplificación a partir de las diferencias territoriales en la emancipación familiar en Cataluña”. A: *Papers, revista de sociologia*, n°90, pàg.11-31.

VERGES MESTRE, T. (2009). *Una aproximació a l'error de no mostreig: La interacció entre el gènere de l'enquestador/a i el gènere de l'entrevistat/da*. Generalitat de Catalunya: Centre d'Estudis d'Opinió (CEO). Disponible al web: http://ceo.gencat.cat/ceop/AppJava/export/sites/CEOPortal/estudis/workingPapers/contingut/Error_no_mostreig.pdf

VERMA G.K.; i BAGLEY, C.(1982) *Self-concept, achievement and multicultural education*. London: MacMillan.

- VILA, I. (1987). “El uso del lenguaje en contextos educativos y familiares”. A: ÁLVAREZ, A. (ed.) *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica*, pàg. 127-152. Madrid: Visor.
- VILAR, P. et al. (1983). *Reflexions crítiques sobre la cultura catalana*. Departament de cultura de la Generalitat de Catalunya: Barcelona.
- VINCENS, J. (2000). *L'evolució de la demanda d'educació*. Note 329.0029, project EDEX.
- VINOKOUR, A. (2006). “Brain migration revisited”. A: *Globalisation, Societies and Economy*, nº4/1.
- VOLTES, P. (1977). *Población y economía del Hospitalet pre-industrial*. Ajuntament de l'Hospitalet.
- VVAA (2006). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Ed. Santillana. També disponible a internet: <http://buscon.rae.es/dpdI/>
- WATERS, M.C. 1990. *Ethnic options: choosing identities in America*. Berkeley: University of California Press
- WEBER, Max. (1984 [1905]). *L'Ètica protestant i l'esperit del capitalisme*. Barcelona: Edicions 62 i la Diputació de Barcelona.
- WEBER, M. (1990 [1919]). *El político y el científico*. Madrid: Alianza editorial.
- WEBER, M. (1944 [1922]). *Economía y sociedad*. México: FCE, 2 vols.
- WEBER, M. (1968). *Max Weber: Selections in Translation*. Edició a càrrec de W.G. Runciman. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEINSTEIN, R.S. (2002) *Reaching higher: The power of expectations in schooling*, Cambridge: Harvard University Press.
- WEINSTEIN, R.S.; GREGORY, A.; i STRAMBLER, M.J. (2004) “Intractable self-fulfilling prophecies: Fifty years after Brown v. Board of Education”. A: *American Psychologist*, nº59, pàg. 511–520.
- WHYTE, W. F. (1955). *Street Corner Society: The Social Structure Of An Italian Slum*. Chicago: University Of Chicago Press.
- WIESELTIER, L.. (1989). “Scar Tissue”. A: *New Republic*, nº200, pàgs.19-20.
- WILLIS, P. (1988) [1977]. *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- WRIGHT MILLS, C. (2000 [1959]). *La imaginación sociológica*, Madrid, FCE.
- ZEHRAOUI, A. (1999) (dir.). *Familles d'origine algérienne en France : Étude sociologique des processus d'intégration*. París: CIEMI – L'Harmattan.
- ZHOU, M. (1992). *Chinatown: The Socioeconomic Potential of an Urban Enclave*. Philadelphia: Temple University Press.

ZHOU, M.; BANKSTON, C.L. (1996). "Social Capital and the Adaptation of the Second-Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans." A: *The New Second Generation*. Pàg. 197–221. PORTES, A. (ed.). New York: Russell Sage Foundation.

ZHOU, N.; BANKSTON III, C.C. (1994) "Social capital and the adaptation of the second generation: the case of Vietnamese youth in New Orleans". A: *International Migration Review*, n°29/4.