

ABANDONO ESCOLAR PREMATURO Y ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN ESPAÑA ¿Un problema invisible?

EARLY SCHOOL LEAVING
AND FOREIGN-ORIGIN
AND STUDENTS
WITH AN IMMIGRANT
BACKGROUND IN SPAIN
An invisible problem?

Silvia Carrasco

Profesora titular de Antropología Social, Centre d'Estudis i Recerca en Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona (EMIGRA-CER). silvia.carrasco@uab.es

Jordi Pàmies

Profesor agregado de Pedagogía, Centre d'Estudis i Recerca en Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona (EMIGRA-CER). jordi.pamies@uab.es

Laia Narciso

Profesora asociada de Antropología Social, Centre d'Estudis i Recerca en Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona (EMIGRA-CER). laia.narciso@uab.es

1. Introducción
2. Aproximación metodológica
3. Alumnado de origen extranjero: factores que podrían contribuir a las trayectorias de continuidad educativa
 - 3.1. Abandono escolar y estatus migratorio: datos clave para un mapa de la desigualdad
 - 3.2. Factores de protección frente al abandono: percepciones y experiencias del alumnado de origen extranjero
4. Algunas reflexiones finales

PALABRAS CLAVE

Juventud, inmigración, abandono temprano de la educación y la formación (ATEF), integración social, España, Cataluña

KEY WORDS

Youth, immigration, early leaving from education and training (ELET), social integration, Spain, Catalonia

RESUMEN

España presenta una de las tasas de abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) más altas de la UE y la mayor polarización por origen. Este artículo presenta y analiza algunos resultados del proyecto *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu), que ha investigado los procesos y factores sistémicos, institucionales e individuales que conducen a la interrupción prematura de la educación. A partir de la muestra del estudio español llevado a cabo en dos comarcas catalanas, este trabajo investiga la incidencia más elevada de ATEF entre el alumnado de origen extranjero. Mejorar el acompañamiento en las transiciones educativas y proporcionar itinerarios más inclusivos emergen como los desafíos más importantes para que la escolarización realmente promueva la integración social de los jóvenes de origen extranjero.

ABSTRACT

Spain has one of the highest rates of early leaving from education and training (ELET) in the EU and the greatest polarisation by origin. This paper presents and analyses some results from the project *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu), which has researched the systemic, institutional and individual processes and factors that lead to the premature interruption of education. Based on the sample of the Spanish study carried out in two regions of Catalonia, this work investigates the higher incidence of ELET among foreign-origin students. Improving support for educational transitions and providing more inclusive routes emerge as the most important challenges in order for schooling to really promote the social integration of young people with an immigrant background.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de cada tres jóvenes en Cataluña entre 15 y 29 años tiene al menos un progenitor nacido en el extranjero¹, mostrando sin duda una composición por origen muy distinta a la de hace tan solo 20 años. Nacidos en los países de origen de sus familias o en España, estos jóvenes son descendientes de la intensiva inmigración internacional que experimentó España en el cambio de siglo y, por lo tanto, han desarrollado la mayor parte de su vida ya en pleno siglo XXI y en el sistema educativo introducido a mediados de los noventa, es decir, la LOGSE² y sus sucesivas modificaciones, incluida la LOMCE³. Los proyectos migratorios de sus familias contemplaban entre sus objetivos proporcionarles mejores oportunidades educativas y laborales; sin embargo, ante los nuevos retos de un mercado laboral y un modelo productivo en proceso de profunda transformación, se encuentran comparativa y globalmente menos preparados que sus iguales de origen nativo.

En todos los países de la Unión Europea (UE), el abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) es mayor entre los jóvenes nacidos fuera de su territorio, pero el caso español se sitúa a la cabeza de este indicador de desigualdad, con una proporción de abandono de los estudios sin completar la educación secundaria obligatoria (primera etapa de educación secundaria) o solo con el nivel bajo de secundaria (CINE2), que afecta a uno de cada tres jóvenes nacidos en el extranjero⁴. Todo ello los sitúa en posiciones más vulnerables frente al desempleo juvenil y sus posibles estrategias paliativas, en un contexto de mayor inseguridad jurídica y social –por el endurecimiento en la aplicación de las condiciones de acceso a la nacionalidad y a las ayudas públicas–, agravada por las políticas de austeridad implantadas desde el inicio de la crisis de 2008. Paradójicamente, esta generación de jóvenes de origen inmigrante se enfrenta a un contexto sociohistórico específico de transición a la edad adulta marcado por un mayor riesgo de exclusión social en las condiciones de integración (Crul y Schneider, 2010) del que hallaron sus familias durante sus procesos de llegada y asentamiento.

1. Direcció General de Joventut. *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*. Principals resultats estadístics. Generalitat de Catalunya, 2013 (en línea) [Fecha de consulta 16.01.2018] http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_observatori_catala_de_la_joventut/documents/arxiu/estadistiques/enquesta_joventut_2012/enquesta_joventut_catalunya_2012_principals_resultats_estadistics.pdf

2. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.

3. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

4. Las fuentes secundarias empleadas identifican el estatus migratorio de forma diversa: Eurostat emplea el lugar de nacimiento (nacidos fuera de la UE) y no la nacionalidad; el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) de España presenta datos por nacionalidad o nacimiento en distintos parámetros, y Estadística de la Generalitat de Catalunya presenta datos por nacionalidad. Los datos primarios procedentes de la encuesta del proyecto europeo RESL.eu (Reducing Early School Leaving in Europe), incluidos en este trabajo, se refieren exclusivamente al lugar de nacimiento (en España o fuera de la UE), por razones comparativas entre países y con el referente común de Eurostat.

A pesar de la relevancia social de este fenómeno, la investigación sobre el mismo es escasa y el papel de la organización de los sistemas escolares en su producción –como parte de la economía, la política y la sociedad en general– todavía está poco explorado (De Witte *et al.*, 2013). De hecho, aunque las políticas sociales y educativas se refieran oficialmente al *abandono* de la educación y la formación por parte de los jóvenes, deberían invertir su perspectiva y prestar atención a los mecanismos indirectos que en realidad acaban dando lugar a su *expulsión* (Oomen y Plant, 2014), y transformar la representación de la problemática (Bacchi, 2009) huyendo de su naturalización y, consecuentemente, promoviendo su análisis.

La naturaleza procesual del abandono escolar temprano se describe a menudo a partir del concepto de «(des)vinculación» escolar propuesto por Fredricks *et al.*, (2004) –que identifica sus dimensiones cognitiva, afectiva y de comportamiento–, pero también de reconocer los múltiples factores individuales y contextuales que contribuyen al mismo (Rumberger, 2011). Partiendo de esta doble perspectiva,

se ha desarrollado el proyecto europeo *Reducing Early School Leaving in the European Union* (RESL-eu)⁵ –de carácter longitudinal y comparativo– en nueve países comunitarios (Bélgica, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Austria, Hungría, Polonia, Portugal y España) con índices diversos de ATEF. Este proyecto se ha centrado tanto en las percepciones de los jóvenes como en las de su entorno (familia, grupo de iguales, profesorado y comunidad) para reconstruir los procesos de (des)vinculación escolar, e identificar los factores de riesgo y de protección individuales, institucionales y sistémicos ante tal abandono. Desde esta perspectiva, se ha prestado una especial atención al papel de las aspiraciones y de la percepción de apoyo familiar y docente recibidos.

Los efectos positivos que pueden tener las altas aspiraciones educativas del alumnado de origen inmigrante sobre su logro académico fueron identificados por Kao y Tienda (1995), aunque el papel de las instituciones educativas –y del profesorado como agente educativo clave– en cuanto a favorecedoras de estos procesos aún no ha sido realmente establecido. De hecho, la investigación etnográfica ha constatado ampliamente la coexistencia de discursos integradores, que alientan al-

EL CASO ESPAÑOL SE SITÚA A LA CABEZA DE ESTE INDICADOR DE DESIGUALDAD, CON UNA PROPORCIÓN DE ABANDONO DE LOS ESTUDIOS SIN COMPLETAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA O DE NIVEL BAJO (CINE2), QUE AFECTA A UNO DE CADA TRES JÓVENES NACIDOS EN EL EXTRANJERO

5. Para más información, véase la web del proyecto: www.resl-eu.org

tas aspiraciones, con prácticas excluyentes llevadas a cabo por parte de profesorado en distintos sistemas educativos. En trabajos anteriores (Carrasco *et al.*, 2011; Pàmies *et al.*, 2012) se han mostrado –pese a las altas aspiraciones del alumnado– los efectos negativos de prácticas pedagógicas y formas de organización escolar contradictorias e inadecuadas, así como la persistencia de nociones limitadas de éxito proyectadas sobre el alumnado de origen inmigrante, cuyos efectos permanecen ocultos o naturalizados a través de explicaciones culturalistas. Sin embargo, otros estudios (Cebolla y Martínez, 2015; Bertran *et al.*, 2016) han señalado que el impacto de los centros en la promoción de las aspiraciones del alumnado de origen inmigrante parece ser bajo, en comparación con el peso de las aspiraciones individuales y familiares. Asimismo, la investigación también ha mostrado que los chicos y chicas que perciben un mayor apoyo del profesorado a lo largo de su escolarización tienen un menor riesgo de abandono escolar antes de obtener una calificación de educación secundaria superior, y que esta incidencia tiene más peso entre el alumnado de clase obrera y/o de origen inmigrante (Nouwen *et al.*, 2015). De esta manera, se puede intuir cómo la interdependencia de los distintos elementos en juego parece resultar clave. Por ejemplo, uno de los estudios de referencia sobre el abandono escolar prematuro (Tilleczek *et al.*, 2011) realizado en Ontario (Canadá), concluye que las aspiraciones del alumnado pueden constituir factores de protección en combinación con familias y profesorado que las apoye, además de entornos escolares flexibles y comprometidos.

A fin de llenar un vacío en la investigación, este artículo presenta algunos resultados comparativos del estudio RESL.eu en España, concretamente en dos comarcas catalanas, para comprender la incidencia más elevada del ATEF y cómo operan algunos factores de riesgo y protección ante dicho abandono entre el alumnado de origen extranjero. Para ello, se propone, en primer lugar, explorar la relación entre abandono escolar prematuro y estatus migratorio –a través de datos primarios y secundarios– y, en segundo lugar, identificar los factores de protección frente al abandono a través de las percepciones y experiencias del alumnado de origen extranjero.

2. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

En el contexto del proyecto de investigación RESL.eu, se llevó a cabo un trabajo de campo en las comarcas catalanas del Vallès Occidental y Maresme, y la muestra incluyó 17 centros educativos de la primera y 18 centros de la segunda, de medio y alto riesgo de abandono educativo según las tasas de graduación en la ESO; se añadieron 4 centros de formación ocupacional del Vallès Occidental. Los centros respondían a tres criterios: a) concertados con oferta de ciclos además de bachillerato, con alumnado de clase media-baja y de clase trabajadora de diversos orígenes; b) públicos con cierta presencia de clase media y alumnado de familias inmigrantes, con predominio de clase trabajadora de nacionalidad española; y c) públicos de máxima complejidad (alrededor del 40% de la

muestra). Esta última categoría se basa en la composición social del alumnado. Se trata de centros públicos de clase trabajadora, sin presencia de clase media y con una alta proporción de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de «situaciones socioeconómicas y socioculturales especialmente desfavorecidas» que comportan «desventaja educativa», según la definición oficial⁶. Estas situaciones se refieren fundamentalmente al alumnado de familias inmigrantes, gitanas y, en general, empobrecidas y/o en situaciones de marginalidad.

Se aplicó una encuesta a 3.731 estudiantes en dos fases (2014 y 2016) y en dos cohortes (ESO y educación posobligatoria), con una retención del 36%, aunque este trabajo se centrará solo en la cohorte de estudiantes de tercero de ESO (1.568). El 82% de los encuestados nacieron en España, el 16% en países fuera de la Unión Europea y el 1,1% en otros países de la UE. Los datos cualitativos se obtuvieron a través de 32 entrevistas biográficas longitudinales –a partir de sus respuestas al cuestionario en el caso de los jóvenes todavía escolarizados (según vinculación escolar y apoyo social percibido)–, en una selección de cuatro centros con factores sociodemográficos específicos de riesgo. Además aplicó una encuesta a 700 profesores y se realizaron grupos de discusión y entrevistas individuales a profesorado, familias y responsables educativos, análisis documental y observación participante.

3. ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO: FACTORES QUE PODRÍAN CONTRIBUIR A LAS TRAYECTORIAS DE CONTINUIDAD EDUCATIVA

3.1. Abandono escolar y estatus migratorio: datos clave⁷ para un mapa de la desigualdad

La estrategia de la Comisión Europea *Europa 2020*⁸ otorgó un papel central a la educación y la formación como herramientas para mejorar el empleo y lograr un crecimiento que se pretendía inteligente, sostenible e inclusivo. Entendiendo que los bajos niveles educativos tienen graves consecuencias a largo plazo para los jóvenes –al disminuir su empleabilidad y aumentar el riesgo de pobreza y exclusión social– y para el conjunto de la sociedad, se estableció el objetivo de reducir el abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) a menos del 10%, con objetivos nacionales adaptados a la realidad y a los niveles de partida de cada contexto (Eurostat, 2017a). Paralelamente, y para asegurar las necesidades de la economía del conocimiento, se estableció

6. Véase la resolución del 7 de junio de 2017 de la Generalitat de Catalunya (Departamento de Enseñanza): https://www.sindicat.net/plantilles/1718/Plantilla_escoles_2017-2018.pdf

7. El estudio de caso combina datos secundarios disponibles sobre ATEF para el conjunto de España cuando no se dispone de ellos por niveles inferiores de desagregación (por comunidad autónoma, comarca o municipio), y datos primarios del trabajo de campo cuantitativo y cualitativo desarrollado en las dos comarcas catalanas. Así se ha procedido en todos los países del proyecto RESL.eu.

8. Véase: «Estrategia Europa 2020» (en línea) https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_es

el objetivo de aumentar el índice de personas con estudios superiores al 40%, umbral adaptado también a cada realidad específica⁹. Se entiende que los estudios secundarios de nivel medio¹⁰ son el nivel mínimo que necesitan los ciudadanos de la UE como punto de partida para garantizar su inclusión laboral y social. Así lo indican los datos: en 2017, más de la mitad (55,7%) de los jóvenes de la UE-28 entre 18 y 24 años que no disponían de este nivel educativo y que no estaban estudiando o formándose para alcanzarlo estaban en situación de paro o inactivos (Eurostat, 2018a).

El caso español muestra una realidad educativa altamente polarizada, con un porcentaje de población con nivel de estudios superior que sobrepasaba el 40% desde el inicio del período de implementación de la estrategia, a la vez que es uno de los países de la UE-28 con la tasa más alta de ATEF y con mayor brecha por género y país de nacimiento o nacionalidad. Aunque el ATEF se haya reducido del 30,8% al 18,3% en el período 2007-2017¹¹, solo se ha conseguido rebajar el objetivo nacional establecido del 15% en el caso de las jóvenes nacidas en España (11,9%) o de nacionalidad española (12,3%), manteniéndose alejado de esa meta para el resto de mujeres, con datos aún más preocupantes para los varones nacidos en el extranjero y de nacionalidad extranjera.

TABLA 1. Abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) en España (por lugar de nacimiento, nacionalidad y sexo, 2016)

| | MUJERES | Hombres | TOTAL |
|--------------------------|---------|---------|-------|
| Nacidos en España | 11,9% | 20,1% | 16,1% |
| Nacidos en el extranjero | 29,5% | 36,4% | 32,9% |
| Nacionalidad española | 12,3% | 20,3% | 16,4% |
| Nacionalidad extranjera | 33,8% | 41,5% | 37,6% |

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat (2017b) y del MECD (2018).

Desde el punto de vista evolutivo, el año 2017 ha sido el primero en que la tasa de ATEF ha dejado de caer desde 2008, cuando llegó a su punto más álgido coincidiendo con el inicio de la crisis. Este estancamiento permite sostener una hipótesis poco favorable a la capacidad de las políticas contra el abandono escolar prematuro, por otra parte casi inexistentes, para retener a los chicos

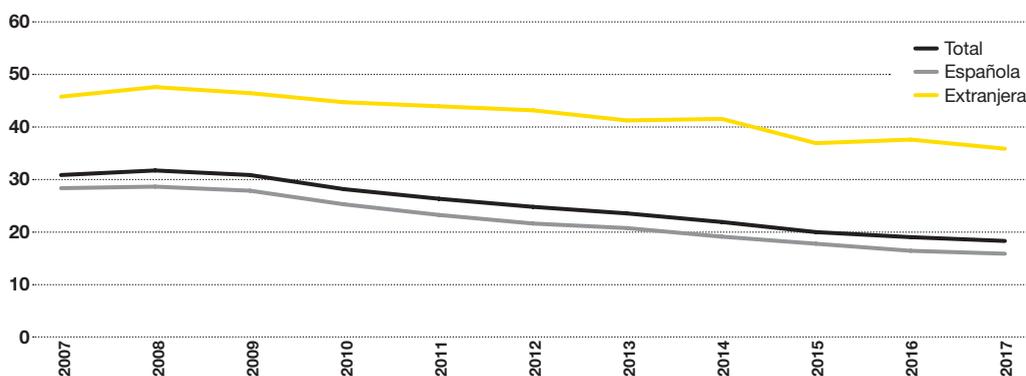
9. Véase: European Union. «Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')». Official Journal of the European Union (28.05.2009) (en línea) [Fecha de consulta 17.01.2018] <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>

10. En España serían los estudios posobligatorios de nivel CINE 3: Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) o Bachillerato.

11. Como podemos observar al analizar los datos disponibles del MECD.

y chicas que se gradúan de la educación obligatoria (Carrasco *et al.*, 2013). El descenso en la tasa de ATEF se atribuye a la desaparición de puestos de trabajo en competencia con la continuidad educativa para un sector importante de jóvenes, a la luz del aumento del desempleo juvenil durante el mismo período, que seguía en el 44,4% frente al 18,7% de media en la UE-28 en 2016 (Eurostat, 2017c). Pero incluso en este contexto de desaparición de los factores de atracción, el descenso fue moderado y no compensó totalmente los factores de expulsión, especialmente entre ciertos grupos de población, como los jóvenes de nacionalidad extranjera (Carrasco *et al.*, 2015), para los que la brecha se ha ensanchado desde 2008, de 19 a 21 puntos de diferencia.

FIGURA 1. Evolución del ATEF en España (por nacionalidad)

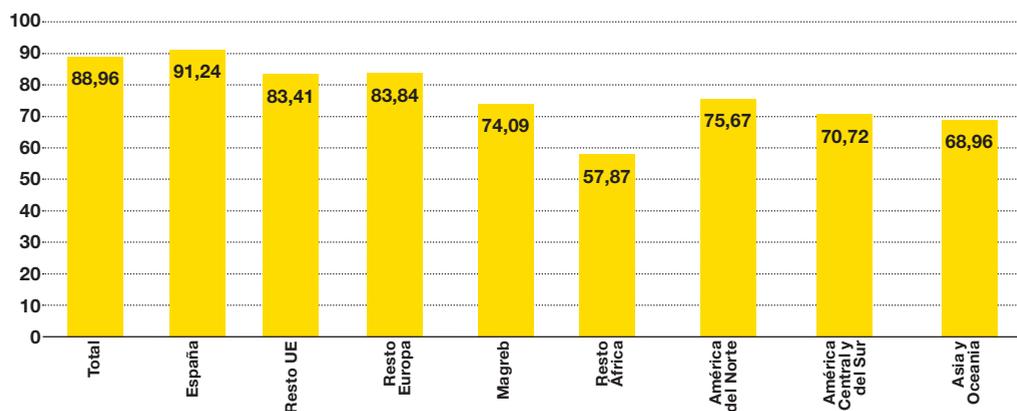


Fuente: Elaboración propia con datos del MECD (explotación de las variables educativas de la EPA).

Finalmente, la tasa de ATEF por nivel de formación muestra que un 56,3% del total de jóvenes que habían abandonado tempranamente la educación y la formación tenían el título de ESO (MECD, 2017). Esta situación no puede achacarse a la edad de finalización de la enseñanza obligatoria a los 16 años, dado que en otros países europeos con sistemas similares en este aspecto sí consiguen retener a su población joven en la educación y la formación hasta completar etapas posobligatorias. Este dato parece consistente con la falta de estrategias de retención escolar observadas en el trabajo de campo y el predominio de modelos informativos y no personalizados de orientación, frente a modelos de orientación y acompañamiento personalizados en las transiciones educativas comunes en otros países. Esta constatación se suma a una visión generalizada entre el profesorado y los responsables educativos entrevistados, quienes consideran la acreditación de la ESO como un final aceptable de la formación, confundiendo la no acreditación con el abandono escolar prematuro.

Al desagregar este dato por nacionalidad, observamos que la diferencia en la tasa de ATEF entre jóvenes españoles y extranjeros es substancialmente menor que la tasa global entre ambos grupos: el 58% de los jóvenes de nacionalidad española y el 50,5% de los jóvenes de nacionalidad extranjera que no siguieron estudiando tenían el título de ESO. Esta diferencia resulta crucial puesto que revela que la acreditación de la ESO actúa como un factor de protección más importante ante el abandono de los estudios entre los jóvenes de nacionalidad extranjera, a pesar de que su incidencia como barrera sistémica es mayor entre ellos. En el caso de Cataluña, los datos para el curso 2016-2017 sobre acreditación de la ESO¹² siguen mostrando porcentajes de graduación sobre alumnado evaluado muy inferiores entre el alumnado de nacionalidad extranjera, en comparación con el alumnado de nacionalidad española (figura 2), con un promedio de graduación del alumnado extranjero del 73%, 18 puntos porcentuales por debajo de la media de acreditación entre el alumnado de nacionalidad española. En los centros de máxima complejidad en los que se ha llevado a cabo la investigación cualitativa, hemos observado una distancia mayor entre el nivel de acreditación del alumnado matriculado y el del alumnado evaluado, situación que afecta también en mayor medida al alumnado de origen extranjero, que abandona antes de la acreditación y/o deja de ser evaluado con mayor frecuencia¹³.

FIGURA 2. Porcentaje de alumnos de 4º de ESO graduados respecto a los evaluados por nacionalidad en Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadística d'Ensenyament, 2016
(en línea) <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/>

12. Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT).

13. Esta cuestión está estrechamente relacionada con aspectos sociolingüísticos específicos y modelos lingüísticos autonómicos promovidos por las políticas educativas de las comunidades autónomas, además de con prácticas diferenciadas de inclusión en la evaluación de la ESO, que no desarrollamos aquí.

A la luz de estos datos, parece que si bien las dificultades para obtener la acreditación de la ESO son mayores para el alumnado de origen extranjero, la superación con éxito de esta etapa espolea en mayor medida sus trayectorias de continuidad educativa. Los datos del proyecto RESL.eu ofrecen algunas pistas sobre los factores que influyen en ambos procesos, como hemos avanzado en otros trabajos (Carrasco *et al.*, 2015; Carrasco *et al.*, 2018). En este sentido, un breve repaso al conjunto de nuestra muestra resulta ya ilustrativo. Los antecedentes migratorios de los encuestados son fruto de las respuestas dadas a tres preguntas relacionadas con su propio país de nacimiento y el de cada uno de sus padres. A partir de estas variables, se constata que el 80,5% de la muestra total está compuesta por estudiantes nativos (nacieron en el Estado español y por lo menos uno de sus padres también); un 15,1% se clasificó como migrantes de primera generación (nacidos fuera de España); y el resto de los participantes (4,4%) como migrantes de segunda generación (nacidos en España pero de padres nacidos en el extranjero). En función de los estudios que cursaban al realizarse la encuesta, se observa que la proporción de estudiantes nacidos fuera de España coincide en ESO y Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) (17,7%), pero su presencia es más baja en el bachillerato (12%) y es la más alta en PCPI (30%)¹⁴.

LAS DIFICULTADES PARA OBTENER LA ACREDITACIÓN DE LA ESO SON MAYORES PARA EL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO, Y LA SUPERACIÓN CON ÉXITO DE ESTA ETAPA ESPOLEA EN MAYOR MEDIDA LAS TRAYECTORIAS DE CONTINUIDAD EDUCATIVA

La información sobre otras lenguas familiares, además del catalán y el castellano, complementa esta aproximación a su presencia desigual por etapas educativas, teniendo en cuenta que en el curso de realización de la primera encuesta el origen del alumnado extranjero en Cataluña procedía en un 75,6% de países no hispanohablantes, y que para todos ellos la lengua vehicular de la escuela era el catalán. En la ESO, el 14% del alumnado encuestado afirmaba hablar solo en catalán con su familia, frente a un 34% que hablaba en castellano, otro 34% que mencionaba ambas lenguas y un 18% que mencionaba otras lenguas. Esta situación se polariza en bachillerato y ciclos formativos, con la presencia más alta del catalán y la presencia más baja de otras lenguas en el primer caso (9,8%), y la situación inversa en el segundo, aunque en ciclos formativos la presencia de otras lenguas también es menor que en la ESO (14,3%).

14. El Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) va dirigido a los alumnos que no han obtenido el título de ESO.

El abandono prematuro de la educación y la formación puede considerarse un indicador más en un *continuum* de indicadores de un proceso progresivo de riesgo de exclusión social. Las trayectorias del alumnado de origen inmigrante conllevan con frecuencia experiencias específicas que acaban limitando sus posibilidades de continuidad, y este ha sido mayoritariamente el caso de los jóvenes nacidos a principios del siglo XXI. Por diversas razones, como las dificultades de acceso o las prácticas de crianza familiares (Bertran, 2005), su participación en los servicios educativos de cero a tres años ha sido menor, por lo que su contacto con la lengua vehicular de la escuela se ha iniciado más tarde, especialmente en el caso del catalán, prácticamente ausente en los barrios populares en los que mayoritariamente se han establecido sus familias. Muchos se han incorporado después de los primeros cursos de educación primaria en la sociedad receptora, o les han ubicado en dispositivos de acogida durante uno o dos cursos, aunque sea a tiempo parcial, con el objetivo de aprender catalán, pero sin la misma exposición al currículum común si la incorporación se ha producido con posterioridad a la edad de ocho años. La transición de primaria a secundaria les ha supuesto un cambio de centro con mayor probabilidad que al conjunto de sus coetáneos de nacionalidad española, dado que más del 80% del alumnado de familias inmigrantes está escolarizado en centros públicos¹⁵. Una vez en secundaria, o llegados durante la secundaria, han tenido más probabilidades de ser ubicados en grupos de nivel bajo –si el centro divide al alumnado por niveles– o en dispositivos de refuerzo, según las diversas prácticas consideradas de «atención a la diversidad». Si bien se trata de facilitar la acreditación de la ESO, esta estrategia se convierte en limitadora, porque obtener dicha acreditación se considera un éxito, sin contemplar generalmente la continuidad (Carrasco *et al.*, 2015).

Aunque no existen datos oficiales al respecto basados en el monitoreo de la Administración sobre la situación educativa de cada alumno y el momento de su trayectoria como en otros países (por ejemplo, Países Bajos, en la muestra RESL.eu), sabemos que hay alumnos de origen extranjero que siguen abandonando la escolarización, incluso en los primeros cursos de la ESO, sin medidas específicas al respecto porque se tiende a naturalizar como algo propio de ciertos grupos (Pàmies, 2013; Narciso y Carrasco, 2018). Sobrerepresentados en los grupos de bajo rendimiento y riesgo de abandono, los estudiantes de origen inmigrante son orientados con mayor frecuencia hacia itinerarios de formación profesional y ocupacional, y ello les sitúa en desventaja competitiva ante una oferta territorialmente desequilibrada y limitada que acaba siendo selectiva, en detrimento de quienes tienen peores calificaciones

15. Estadística d'Ensenyament. Ensenyaments de règim general, curs 2015-216.(en línea) [Fecha de consulta 16.01.2018] <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/>

y, sobre todo, menor competencia lingüística en catalán y castellano (Carrasco *et al.*, 2018). Como consecuencia, acaban nuevamente sobrerrepresentados entre los que abandonan prematuramente la educación y la formación y, en el contexto de la crisis y la desaparición de empleos de poca cualificación, también entre los jóvenes que no estudian ni trabajan. Sin embargo, es necesario prestar atención a las percepciones de los propios jóvenes frente al riesgo de ATEF para identificar factores protectores sobre los que se podrían construir y se construyen trayectorias de continuidad, a pesar de estas mayores dificultades y constreñimientos sistémicos e institucionales que pueden expulsarles tempranamente.

3.2. Factores de protección frente al abandono: percepciones y experiencias del alumnado de origen extranjero

La vinculación escolar y la percepción de apoyo escolar y social se consideran los factores protectores más importantes frente al riesgo de abandono escolar prematuro, pero también, y en relación con los mismos, la existencia y la emergencia de aspiraciones educativas y profesionales entre el alumnado (Clycq *et al.*, 2017). Sin embargo, una opinión generalizada entre el profesorado según resultados de la encuesta RESL.eu –muy similares en todos los países– atribuye el abandono escolar prematuro a la falta de apoyo adecuado en los entornos familiares del alumnado –en primer lugar y muy por encima del papel desempeñado por los dispositivos y recursos de apoyo escolar (Kaye *et al.*, 2016)–. Esta visión contrasta con las percepciones del alumnado, puesto que la calidad de sus relaciones con el profesorado emerge como uno de los predictores más sólidos de su vinculación escolar en el modelo de análisis del cuestionario elaborado, que ha incluido ítems sobre las variables estructurales de género, estatus migratorio y clase social (D'Angelo y Kaye, 2018).

El enfoque longitudinal del proyecto RESL.eu nos ha permitido reconstruir –a través de abordajes cuantitativos y cualitativos– los procesos experimentados por los chicos y chicas de la muestra en distintas situaciones (todavía en secundaria, en programas de formación ocupacional y en situación *nini*), centrándonos en la relación entre sus aspiraciones y el apoyo de sus familias y profesorado, tal como ellos y ellas lo perciben. Según los resultados de la encuesta realizada en España e independientemente de su origen y nacionalidad, el alumnado expresó globalmente los niveles más altos de aspiraciones educativas de la muestra europea, en aparente contradicción con la alta tasa de ATEF. Más del 90% de los encuestados en España aspiraban a obtener algún tipo de educación postobligatoria, muy por encima de la media del 61,4% de los países del estudio, y más del 80% del alumnado nacido fuera de la UE de la muestra española expresaba también altas aspiraciones (Kaye *et al.*, 2015). Como se observa

en la tabla 2, a la pregunta sobre las expectativas de sus padres respecto a sus logros académicos futuros, el conjunto del alumnado encuestado les atribuye unas aspiraciones iguales o superiores a estos últimos. Comparando estas respuestas con las que dieron sobre sus profesores, llama la atención la proporción de alumnos que les atribuyen expectativas más bajas respecto a sus logros académicos en comparación con las que atribuyen a sus padres, especialmente en el caso del alumnado de origen inmigrante. Sin embargo, aunque sus respuestas difieran en 17 puntos porcentuales respecto al alumnado nativo, también el alumnado de origen extranjero atribuye altas expectativas a sus profesores respecto a sus futuros logros académicos, aunque más del 20% opina que el profesorado no espera su continuidad educativa más allá de la educación obligatoria. Las tablas 3, 4 y 5 muestran estos resultados con mayor detalle, según la etapa y el tipo de estudios que realizaba el alumnado en el momento de responder.

TABLA 2. Aspiraciones educativas propias y expectativas atribuidas a los padres y al profesorado por lugar de nacimiento (global)

| NIVEL DE ESTUDIOS | PROPIAS ASPIRACIONES | | EXPECTATIVAS PADRES | | EXPECTATIVAS PROFESORADO | |
|--------------------|----------------------|------------------|---------------------|------------------|--------------------------|------------------|
| | NACIDOS ESPAÑA | NACIDOS FUERA UE | NACIDOS ESPAÑA | NACIDOS FUERA UE | NACIDOS ESPAÑA | NACIDOS FUERA UE |
| ESO o inferior | 2,8% | 9,3% | 4,2% | 10,1% | 9,4% | 22,1% |
| CFGM | 5,7% | 9,5% | 6,0% | 7,7% | 7,8% | 10,6% |
| Bachillerato | 4,1% | 6,0% | 2,9% | 5,0% | 5,4% | 7,0% |
| CFGs o Universidad | 87,2% | 75,0% | 87,0% | 77,2% | 77,3% | 60,3% |

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta A1 (2014) RESL.eu, Cataluña (se incluyen las principales opciones de respuesta).

TABLA 3. Aspiraciones educativas propias y expectativas atribuidas a los padres y al profesorado por lugar de nacimiento y estudios en curso (ESO)

| NIVEL DE ESTUDIOS | PROPIAS ASPIRACIONES | | EXPECTATIVAS PADRES | | EXPECTATIVAS PROFESORADO | |
|--------------------|----------------------|------------------|---------------------|------------------|--------------------------|------------------|
| | NACIDOS ESPAÑA | NACIDOS FUERA UE | NACIDOS ESPAÑA | NACIDOS FUERA UE | NACIDOS ESPAÑA | NACIDOS FUERA UE |
| ESO o inferior | 4,4% | 11,2% | 5,9% | 12,4% | 13,7% | 28,2% |
| CFGM | 5,1% | 6,8% | 6,0% | 7,9% | 6,9% | 7,3% |
| Bachillerato | 5,6% | 9,2% | 3,9% | 6,2% | 6,9% | 8,5% |
| CFGs o Universidad | 84,5% | 72,4% | 84,2% | 73,4% | 72,6% | 55,9% |

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta A1 (2014) RESL.eu, Cataluña (se incluyen las principales opciones de respuesta).

TABLA 4. Aspiraciones educativas propias y expectativas atribuidas a los padres y al profesorado por lugar de nacimiento y estudios en curso (CFGM)

| NIVEL DE ESTUDIOS | PROPIAS ASPIRACIONES | | EXPECTATIVAS PADRES | | EXPECTATIVAS PROFESORADO | |
|--------------------|----------------------|------------------|---------------------|------------------|--------------------------|------------------|
| | NACIDOS ESPAÑA | NACIDOS FUERA UE | NACIDOS ESPAÑA | NACIDOS FUERA UE | NACIDOS ESPAÑA | NACIDOS FUERA UE |
| ESO o inferior | 1,4% | 7,0% | 4,4% | 7,5% | 9,0% | 11,9% |
| CFGM | 17,6% | 21,0% | 17,3% | 17,2% | 26,1% | 28,8% |
| Bachillerato | 1,0% | 0,0% | 0,2% | 1,1% | 0,0% | 0,0% |
| CFGS o Universidad | 79,6% | 72,0% | 78,1% | 74,2% | 64,9% | 59,3% |

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta A1 (2014) RESL.eu, Cataluña (se incluyen las principales opciones de respuesta).

TABLA 5. Aspiraciones educativas propias y expectativas atribuidas a los padres y al profesorado por lugar de nacimiento y estudios en curso (Bachillerato)

| NIVEL DE ESTUDIOS | PROPIAS ASPIRACIONES | | EXPECTATIVAS PADRES | | EXPECTATIVAS PROFESORADO | |
|--------------------|----------------------|------------------|---------------------|------------------|--------------------------|------------------|
| | NACIDOS ESPAÑA | NACIDOS FUERA UE | NACIDOS ESPAÑA | NACIDOS FUERA UE | NACIDOS ESPAÑA | NACIDOS FUERA UE |
| ESO o inferior | 0,2% | 0,8% | 0,7% | 1,6% | 3,6% | 14,4% |
| CFGM | 0,1% | 0,8% | 0,7% | 0,0% | 1,1% | 2,2% |
| Bachillerato | 4,2% | 6,7% | 3,2% | 6,6% | 6,4% | 11,1% |
| CFGS o Universidad | 95,5% | 91,7% | 95,4% | 91,8% | 88,9% | 72,2% |

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta A1 (2014) RESL.eu, Cataluña (se incluyen las principales opciones de respuesta).

El alumnado de ESO expresa unas altas aspiraciones educativas, que se concentran en el deseo de llegar a la educación superior: en un 84,5% entre el alumnado nativo y un 72,4% entre el alumnado nacido en el extranjero, aunque destaca un preocupante 4,4% y 11,2% de alumnado, respectivamente, que solo desea terminar la ESO y no seguir estudiando. La opción menos deseada, sin embargo, es completar un CFGM. Entre el alumnado de CFGM las aspiraciones también son altas, entre el 79% entre los nacidos en España y el 72% de los nacidos en el extranjero desean llegar a la educación superior, pero aproximadamente un 20%, y sin grandes diferencias por origen, está satisfecho con completar los estudios que está realizando. En cambio, entre el alumnado de bachillerato, las aspiraciones son contundentes: el 95,5% de los nativos y el 91,7% de los nacidos en el extranjero desea completar la educación superior.

Resulta especialmente interesante detenerse en las expectativas atribuidas al profesorado. El alumnado de ESO atribuye a su profesorado expectativas más bajas que las de sus padres y

mucho más bajas que sus propias aspiraciones educativas, aunque la educación superior se mantenga como la opción más esperada, seleccionada por cerca de un 70% de los encuestados. Sin embargo, el 16% del alumnado cree que su profesorado no espera que siga estudiando más allá de la ESO. Esta opinión se eleva al 28,2% entre el alumnado nacido en el extranjero, que reparte sus expectativas más uniformemente entre las opciones posobligatorias, y

LA PERCEPCIÓN DE APOYO PUEDE TENER UN EFECTO POSITIVO EN EL MANTENIMIENTO DE LAS ASPIRACIONES EDUCATIVAS UNA VEZ SUPERADO EL UMBRAL DE LA ESO, TAL VEZ COMO PARTE DE LOS EFECTOS DEL OPTIMISMO INMIGRANTE DE LAS FAMILIAS, A PESAR DE UNA PERCEPCIÓN DE EXPECTATIVAS MÁS BAJAS ATRIBUIDAS AL PROFESORADO

solo en un 55,9% atribuye al profesorado una expectativa de educación superior en su trayectoria, 16 puntos por debajo del alumnado nacido en España. Las expectativas atribuidas son más bajas entre el alumnado extranjero de primera generación matriculado en ESO, especialmente en las opciones negativas, por ejemplo, quedarse con la ESO o ni siquiera terminarla (29,3%).

En el caso de los CFGM, se observan las menores diferencias entre las expectativas atribuidas al profesorado por lugar de nacimiento del alumnado: aunque son más bajas entre el alumnado nacido en el extranjero, la diferencia es solo de 6 puntos porcentuales (64,9% frente

a 59,3%) en la expectativa de llegar a la educación superior, y de solo 2 puntos (26,1% frente a 28,8%) en nivel de finalizar el grado medio y no seguir estudiando. Las diferencias entre el alumnado extranjero de primera y segunda generación de CFGM son irrelevantes.

Las expectativas atribuidas al profesorado son también más bajas entre el alumnado de bachillerato, pero estas se disparan al máximo nivel, aunque muestran la mayor diferencia entre alumnado por lugar de nacimiento: el 88,9% del alumnado de bachillerato nacido en España frente al 72,2% del alumnado nacido en el extranjero atribuye a su profesorado expectativas de lograr completar la educación superior. Llama la atención el 14,4% del alumnado nacido en el extranjero que opina que su profesorado no espera que complete la etapa que está estudiando, porcentaje que se eleva al 21,4% entre el alumnado extranjero de segunda generación, y el 11,1% que opina que no seguirá después de ella.

Además de las partes del cuestionario centradas en las variables sociodemográficas y a las aspiraciones del alumnado, la parte central del cuestionario se dedicó a la identificación de otros

factores de protección y, en concreto, a las percepciones del alumnado sobre apoyo social, apoyo docente y vinculación escolar, factores de segundo orden desglosados en 56 variables, incluidas en preguntas cuya respuesta se divide en una escala numérica tipo Likert con 5 posibilidades (de «Muy de acuerdo» a «Nada de acuerdo»). Seleccionando solamente al alumnado de ESO de los centros públicos de la muestra para controlar al máximo por clase social del alumnado, las puntuaciones en los factores de protección muestran valores positivos y diferencias irrelevantes entre el alumnado por lugar de nacimiento (véase tabla 6), aunque existe una desviación típica recurrente de alrededor del 0,5 en todos los casos. Los resultados obtenidos revelan que los factores de protección más importantes se encuentran en las aspiraciones del alumnado (variaciones entre 4,4 y 4,1) y en la percepción de apoyo social, que incluye sobre todo a las familias y al grupo de iguales (variaciones entre 4,03 y 3,98). También con puntuaciones positivas, aunque más bajas, se sitúan los factores de vinculación escolar (3,75 para ambos grupos de origen del alumnado) y la percepción de apoyo del profesorado (entre 3,62 y 3,67), por este orden. Así, en primer lugar, se observa que los factores escolares (vinculación escolar y percepción de apoyo del profesorado) obtienen puntuaciones más bajas que los factores individuales y familiares (aspiraciones y percepción de apoyo social). En segundo lugar, es interesante observar que, globalmente, la situación frente a los factores de protección del alumnado nativo y del alumnado de origen extranjero escolarizado en centros con presencia única o mayoritaria de familias de rentas bajas prácticamente no difiere. Finalmente, se puede afirmar que las percepciones del alumnado y del profesorado difieren, en general, y más específicamente en el caso del alumnado de origen extranjero, en la identificación del apoyo brindado por las familias y el grupo de iguales. Esta percepción de apoyo puede tener un efecto positivo en el mantenimiento de las aspiraciones educativas una vez superado el umbral de la ESO, tal vez como parte de los efectos del *optimismo inmigrante* transmitido por sus familias, a pesar de una percepción de expectativas más bajas atribuidas al profesorado, como se ha visto.

El abordaje cualitativo ha permitido observar las dinámicas entre aspiraciones educativas y apoyo de familias y profesorado, además de otros aspectos relacionados con la vinculación escolar y sus dimensiones, a través de la reconstrucción de las trayectorias de transición de los 32 chicos y chicas que constituyeron los estudios de caso del proyecto, entre los cuales se incluyeron chicos y chicas de familias inmigrantes y de etnia gitana. Esto ha permitido disponer de perfiles análogos entre estudiantes por origen, contemplando una diversidad teórica de situaciones educativas ante el riesgo de abandono: chicos y chicas que seguían estudiando, otros que habían abandonado sin acreditar la ESO y estaban siguiendo programas ocupacionales, y otros que en el momento de su inclusión en la muestra no realizaban ninguna formación, habiendo interrumpido sus estudios antes o después de la graduación.

TABLA 6. Apoyo docente, apoyo social, vinculación escolar y aspiraciones del alumnado de ESO por lugar de nacimiento (centros públicos)

| LUGAR DE NACIMIENTO | | APOYO DOCENTE | APOYO SOCIAL | VINCULACIÓN ESCOLAR | ASPIRACIONES* |
|---------------------|-------|---------------|--------------|---------------------|---------------|
| España | Media | 3,6294 | 4,0331 | 3,7524 | 4,45 |
| | N | 813 | 794 | 785 | 815 |
| | Desv. | ,58200 | ,47516 | ,48985 | 1,219 |
| Otro país de la UE | Media | 3,6308 | 4,0056 | 3,7313 | 4,73 |
| | N | 15 | 15 | 14 | 15 |
| | Desv. | ,50542 | ,60131 | ,45545 | 1,033 |
| Fuera de la UE | Media | 3,6703 | 3,9872 | 3,7588 | 4,10 |
| | N | 206 | 205 | 199 | 214 |
| | Desv. | ,57449 | ,49122 | ,48520 | 1,488 |
| Total | Media | 3,6376 | 4,0234 | 3,7534 | 4,38 |
| | N. | 1034 | 1014 | 998 | 1044 |
| | Desv. | ,57921 | ,48029 | ,48801 | 1,284 |

*A efectos de la comparación de factores, se ha tratado la variable ordinal «Aspiraciones» como una variable continua (0 = ninguna; 1 = ESO o inferior ... 5 = postsecundaria o terciaria).

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta A1 (2014) RESL.eu Cataluña.

Los resultados de un primer análisis de estos datos (Carrasco *et al.*, 2018) muestran que todos los encuestados que todavía estaban en el sistema educativo o en programas ocupacionales –que ofrecen teóricamente vías de acceso a la formación profesional de grado medio– querían obtener titulaciones posobligatorias, aunque no todos tenían ideas concretas sobre qué tipo de estudios o qué itinerarios llevaban a ellas. Las diferencias de clase previas a la migración, así como el género –con una oferta formativa y profesional aún muy influenciada por roles tradicionales– parecían moldear sus aspiraciones. Los chicos y chicas de clase trabajadora relacionaban la continuidad educativa con mejores oportunidades laborales, pero los de clase media o media baja antes de la migración, generalmente contando con familiares cercanos con capital académico, se referían a los estudios posobligatorios como un fin en sí mismo, algo natural en relación con los niveles educativos de sus parientes y en relación con los objetivos del esfuerzo migratorio, incluso si su situación era dudosa respecto a las posibilidades de obtener el graduado en ESO.

La segunda fase de entrevistas, realizada entre seis meses¹⁶ y un año más tarde, permitió reconstruir las perspectivas, trayectorias y experiencias del alumnado y observar los reajustes

16. Este es el caso de los estudiantes que realizaban formación ocupacional, cuya duración suele ser inferior a un curso, incluidas las estancias de prácticas; se incorporaron en último lugar al trabajo de campo y el período hasta el segundo contacto fue menor porque el impacto de los dispositivos (abandono de los programas, retorno a la formación reglada, incorporación laboral, desempleo) se podía constatar en menos tiempo.

que habían realizado en sus aspiraciones. Específicamente, el alumnado de origen inmigrante que había abandonado la educación sin titulación posobligatoria en esta segunda fase había experimentado tres tipos de situaciones. En primer lugar, se encontraban los casos de bajo rendimiento, generalmente etiquetados como fracaso escolar, frente a los cuales la eficacia de las medidas compensatorias se mostró muy limitada. En este grupo se hallaban los casos de chicos y chicas que no terminaron secundaria obligatoria, aunque fueran encuadrados en grupos adaptados o programas alternativos, y para quienes la formación ocupacional actuó de forma selectiva o inadecuada ante sus posibilidades de continuidad. Encontramos los ejemplos de un chico ecuatoriano que no logró superar el examen de acceso a CFGM y seguía con un cuadro depresivo tras la reagrupación familiar, o el de una chica marroquí que descubrió tras cursar un programa ocupacional que este no equivalía al graduado en ESO. En otros casos se identificaron situaciones causadas por circunstancias personales y familiares que conllevaron la interrupción de los estudios, lo que reveló una importante vulnerabilidad y la falta de respuesta adecuada de los centros. El caso de una chica paquistaní que había aprobado la ESO y abandonó un CFGM ilustra bien esta situación, en la que se suma al aislamiento y a la falta de orientación: una enfermedad la mantuvo ausente del centro en el tercer trimestre y, al final del mismo, su familia decidió trasladarse a otra comunidad autónoma a probar mejor suerte, pero el centro no le certificó los trimestres aprobados ni le brindó orientación sobre cómo proseguir sus estudios en la nueva ciudad. Sin embargo, ella mantenía firme su aspiración universitaria, aunque planeaba trasladarse al Reino Unido, convencida de que «aquí es más difícil para los inmigrantes». De hecho, ella aducía que al llegar *solo* hablaba urdu, inglés y punjabi, y que su nivel de castellano y catalán, en los que mantuvo las entrevistas correctamente, suponía un obstáculo para seguir estudiando. Esta readaptación de aspiraciones es frecuente en el tercer tipo de situación identificada, la de aquellos chicos y chicas con aspiraciones académicas que acceden a bachillerato pero obtienen inesperadamente calificaciones mucho más bajas que en la ESO –una práctica observada en los centros públicos y justificada por el profesorado como estímulo y mensaje del nuevo nivel exigido– y abandonan en cuanto se añaden problemas familiares, con alto riesgo de no reengancharse a cursar un CFGM como alternativa. Este es el caso de una chica rumana que abandonó bachillerato y su aspiración universitaria en el momento en que coincidieron las calificaciones del primer trimestre y la necesidad de cuidar a un familiar, en el contexto de una red de apoyo muy reducida.

Aquellos que habían permanecido en el sistema educativo y estaban cursando titulaciones posobligatorias de bachillerato o de formación profesional en la segunda toma de datos mostraban, asimismo, trayectorias relativamente frágiles, a través de dos situaciones frecuentes: en primer lugar, los chicos y chicas que habían conseguido acreditar la ESO –aunque con menor nivel de-

bido a las adaptaciones curriculares– y habían logrado una plaza en algún CFGM; en segundo lugar, aquellos que habían seguido trayectorias estándar y seguían CFGM, CFGS o bachillerato. En ambos casos mostraban una mayor inseguridad ante su continuidad y expresaban la dificultad de combinar trabajo y estudios, aspecto que no surgió en los mismos términos en ninguno de los casos de chicos y chicas nativos de posiciones sociales comparables. En ambas situaciones, con o sin continuidad educativa, se identificaron diversas formas de apoyo a sus aspiraciones por parte de sus familias o de miembros específicos de las mismas, y en todos los casos estas fueron mencionadas como los principales referentes a quienes acudir, en contraste con otros países del estudio.

Los resultados de la encuesta también indican puntuaciones más altas que la media europea en el apoyo social y docente percibido por parte del alumnado en España, incluyendo a los estudiantes de origen inmigrante (Kaye *et al.*, 2015). Coincidiendo con estudios anteriores, señalaron las facilidades materiales y el apoyo emocional de sus familias para seguir estudiando, así como la confianza que estas depositaban en el trabajo del profesorado (Schnell *et al.*, 2013; Bertran *et al.*, 2016). Tanto las familias con cierto capital académico, que habían experimentado movilidad descendente con la migración, como las que carecían de él usaban estrategias variadas para intentar mantener a sus hijos y a sus hijas en el sistema educativo: buscando información por medio de redes comunitarias o familiares, en España y en otros países europeos, mediante contraejemplos cercanos o –siguiendo patrones de la clase obrera nacional con aspiraciones– intentando huir de ciertas escuelas, como expresaron algunos padres entrevistados. Sin embargo, el *optimismo inmigrante* de sus familias y el capital que suponen sus aspiraciones parecen ser insuficientes para navegar en el sistema, si aplicamos el marco propuesto por Yosso (2005). Existen en su caso dificultades añadidas debidas a la situación migratoria que afectan a las posibilidades de hacer frente al riesgo de interrupción prematura de la formación a través de estrategias de clase obrera, con itinerarios de formación profesional y ocupacional –que tienen mayores tasas de abandono¹⁷– a pesar de las aspiraciones del alumnado y el apoyo de sus familias. Por ejemplo, esta es una generación con una proporción todavía importante de chicos y chicas que han experimentado el doble estrés de la separación y la reunificación con sus familiares, para el cual las escuelas disponen aún de menos recursos de apoyo emocional y académico¹⁸ desde 2010 debido a la enorme

17. Según CCOO, en Cataluña el abandono de los estudios de ciclos formativos de grado medio llegaba a más del 50% en 2015, con una disminución de recursos de 5.000 profesores a pesar de un aumento de la demanda del 75% y la consiguiente incapacidad para hacerle frente.

18. Los recortes no han afectado solamente a los recursos de primera acogida, justificados por el Departament d'Ensenyament por la reducción de los flujos migratorios, sino a los recursos de apoyo lingüístico sostenido que, según Cummins (2002), requiere de cinco a siete años para consolidar el registro académico de una lengua.

reducción de la inversión en la educación pública (Bonal y Verger, 2014). Esta situación se agrava con la mayor exigencia de corrección lingüística en catalán y la inexistencia del apoyo lingüístico en postobligatoria, ya muy mermado en la ESO (Reyes y Carrasco, 2018).

En estas circunstancias, el papel del profesorado resulta determinante y el alumnado entrevistado relata experiencias personales positivas con algunos docentes en particular, pero no menciona los recursos educativos de los centros como apoyo. Destaca el cuidado y la preocupación percibidos, la información personalizada sobre becas y programas alternativos, la ayuda espontáneamente brindada a la hora de realizar trámites burocráticos para solicitar plazas en otros centros o programas, o el apoyo y la orientación recibida ante la incertidumbre y lo desconocido. Estas percepciones y menciones singulares coinciden con las del alumnado de clase obrera de nacionalidad española. Sin embargo, hemos observado que, a pesar de las distintas formas de apoyo recibidas por parte de sus familias, las aspiraciones del alumnado de origen extranjero son más a menudo ignoradas o desatendidas en las respuestas educativas de las que son objeto. El apoyo recibido por parte de los centros y, específicamente, del profesorado, a lo largo de sus trayectorias no fue sistemático, ni tuvo un papel decisivo en la reducción del riesgo de abandonar su educación prematuramente. Es decir, los recursos educativos disponibles no fueron adecuados ni suficientes para compensar los efectos de sus necesidades específicas, como el apoyo sostenido en el aprendizaje de una lengua vehicular a la que no están expuestos fuera del centro, o el desconocimiento de los contextos escolares incluso entre las familias inmigrantes con cierto capital académico. Este aspecto resulta central para comprender y poner de manifiesto la fragilidad de las trayectorias de los chicos y chicas que logran permanecer por más tiempo en el sistema educativo. Por último, el riesgo de la canalización directa e indirecta hacia las trayectorias más frecuentes entre el alumnado de clase obrera –mayor abandono sin graduación en secundaria obligatoria, menor continuidad postobligatoria– se ve incrementado en su caso por la naturalización de su abandono en los centros y por la invisibilidad social del mismo.

4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Aunque el abandono prematuro de la educación y la formación se concentra en general en la transición a la educación postobligatoria, y en los primeros años de los itinerarios académicos y de formación profesional, los datos cualitativos y cuantitativos aportados por el proyecto RESL.eu han permitido identificar también la importancia de los *factores de protección* a lo largo de los procesos de escolarización obligatoria de los jóvenes de origen inmigrante. Lograr la acreditación de la ESO es uno de ellos y, aunque no sea suficiente, sí parece tener mayor peso en la continuidad educativa, en comparación con los jóvenes nacionales.

Hemos podido corroborar las altas aspiraciones académicas que tiene el alumnado de origen extranjero y su percepción de apoyo social, pero también reconocer su limitado impacto académico, constatando que tener aspiraciones elevadas, en el contexto de sus escuelas, no fue un *factor de protección* suficiente. Resulta urgente reconocer la gravedad y actuar ante estos procesos de expulsión progresiva del sistema educativo y formativo en un contexto económico

LA CREACIÓN DE ITINERARIOS INCLUSIVOS HACIA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR ES LA ESTRATEGIA MÁS SEGURA PARA PREVENIR EL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO DE LA EDUCACIÓN ENTRE LOS JÓVENES, EN GENERAL, Y ENTRE LOS JÓVENES DE ORIGEN EXTRANJERO, EN PARTICULAR

en el que desaparecen los puestos de trabajo de baja cualificación y, de forma específica, prestar atención al sector de jóvenes más vulnerable afectado por ellos.

La percepción de apoyo del profesorado a lo largo de la escolarización reduce el riesgo de abandono y su incidencia es mayor entre el alumnado de clase obrera y de origen inmigrante, pero las expectativas atribuidas por el alumnado de origen extranjero al profesorado con relación a sus posibilidades de éxito son especialmente bajas entre los que cursan la ESO y, aunque sean más positivas en otras etapas, siempre se sitúan por

debajo de las que atribuyen a sus padres. Ello acaba influyendo en una menor vinculación escolar, es decir, en su autoconcepto, regulación y cumplimiento académico, sentido de pertenencia y, finalmente, confianza en la educación.

Nuestro trabajo ha desvelado la importancia clave del apoyo de los docentes y de los recursos educativos no selectivos y adecuados, así como el asesoramiento sostenido para prevenir las barreras y brechas que conducen al desaliento y la desconexión académica de los jóvenes inmigrantes. Los jóvenes mencionaron de manera espontánea la atención («se preocupan por nosotros») al referirse a algunos de sus profesores, independientemente de los recursos del centro. Pero como ocurría en investigaciones anteriores (Pàmies *et al.*, 2013), el proyecto RESL.eu también reveló que el profesorado no es consciente de su influencia como agente clave para combatir el abandono dentro de las posibilidades que permiten unos entornos escolares precarizados que, a menudo, agudizan los efectos de un sistema educativo poco flexible.

Así pues, parece evidente que la creación de itinerarios inclusivos hacia la educación secundaria superior y el acompañamiento activo en la transición son las estrategias más adecuadas para prevenir el abandono escolar prematuro de la educación entre los jóvenes, en general, y

entre los jóvenes de origen extranjero, en particular. Esto permitiría combatir su invisibilidad y naturalización, haciendo realmente de la escolarización una herramienta para la integración social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bacchi, Carol. *Analysing policy: what's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson, 2009.

Bertran, Marta. *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Finestra Oberta, n.º 46, 2005.

Bertran, Marta, Ponferrada, Maribel y Pàmies, Jordi. «Gender, family negotiations and academic success of young Moroccan women in Spain». *Race, Ethnicity and Education*, vol. 19, n.º 1 (2016), p. 161-181.

Bonal, Xavier y Verger, Antoni. *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col. Informes Breus, n.º 45, 2014.

Carrasco, Silvia, Narciso, Laia, Pàmies, Jordi y Pérez-Benavent, Maria Josep. *ESL in Spain. Towards a Policy Analysis. WP2-RESL.eu country report*. EMIGRA-UAB, 2013.

Carrasco, Silvia, Pàmies, Jordi y Ponferrada, Maribel. «Fronteras visibles y barreras ocultas: la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California». *Migraciones*, n.º 29 (2011), p. 31-60.

Carrasco, Silvia, Narciso, Laia y Bertran, Marta. «¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis». *Profesorado*, vol. 19, n.º 3 (2015), p. 76-92.

Carrasco, Silvia, Narciso, Laia y Bertran, Marta. «Neglected aspirations. Academic trajectories and the risk of Early School Leaving among immigrant and Roma youth in Spain», en: Van Praag *et al.* (eds.). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union. Taking a multi-methods approach towards a multi-level social phenomenon*. Londres: Routledge, 2018, p. 164-182.

Carrasco, Silvia, Ruiz-Haro, Isidoro y Bereményi, Bálint-Ábel. «No bridges to re-engagement? Exploring compensatory measures for early school leavers in Catalonia (Spain) from a qualitative approach», en: Van Praag *et al.* (eds.). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union. Taking a multi-methods approach towards a multi-level social phenomenon*. Londres: Routledge, 2018, p. 185-198.

CCOO. *Alta tasa de abandono escolar en los grados medios de la FP, 2015* (en línea) [Fecha de consulta 15.01.2018] <http://www.formacion-profesional-a-distancia.com/alta-tasa-de-abandono-escolar-en-los-grados-medios-de-la-fp.html>

Cebolla Boado, Héctor y Martínez de Lizarrondo, Antidio. «Las expectativas educativas de la población inmigrante en Navarra. ¿Optimismo inmigrante o efectos de escuela?». *Revista Internacional de Sociología*, vol. 73, n.º 1 (2015), p. 1-13.

Clycq, Noel, Nouwen, Ward, Van Praag, Lore y Timmerman, Christianne. «Methodological approach of the qualitative fieldwork». *RESL.eu Project Paper*, n.º 4 (2014). CEMIS, Antwerp University (en línea) [Fecha de consulta 10.01.2018] <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/WP4/RESL%20eu%20Project%20Paper%204%20-%20CeMIS%20%20UA%20-24%2011%202014%20-%20Final%20version.pdf>

Crul, Maurice y Schneider, Jens. «Comparative integration context theory: Participation and belonging in new diverse European cities». *Ethnic and Racial Studies*, vol. 33, n.º 7 (2010), p. 1249-1268.

Cummins, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: MECD-Ediciones Morata, 2002.

D'Angelo, Alessio y Kaye, Neil. «Disengaged students: insights from the RESL.eu international survey», en: Van Praag *et al.* (eds.). *Comparative perspectives on Early School Leaving in the European Union. Taking a multi-methods approach towards a multi-level social phenomenon*. Londres-Nueva York: Routledge, 2018, p. 17-32.

De Witte, Kristof; Nicaise, Ides; Lavrijsen, Jeroen; Van Landeghem, Georges; Lamote, Carl y Van Damme, Jan. «The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: A Comparative Analysis of EU Countries». *European Journal of Education*, vol. 48, n.º 3 (2013), p. 331-345.

Eurostat. *Europe 2020 Indicators-education*. *Eurostat Statistics Explained* (2018) (en línea) [Fecha de consulta 16.01.2018] http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education

Eurostat. *Europe 2020 targets* (2017a) (en línea) [Fecha de consulta 16.01.2018] http://ec.europa.eu/eurostat/documents/4411192/4411431/Europe_2020_Targets.pdf

Eurostat. *Early leavers from education and training by sex and country of birth* (2017b) (en línea) [Fecha de consulta 16.01.2018] http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_02&lang=en

Eurostat. *Youth unemployment figures, 2007-2016* (2017c) (en línea) [Fecha de consulta 16.01.2018] [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Youth_unemployment_figures,_2007-2016_\(%25\)_T1.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Youth_unemployment_figures,_2007-2016_(%25)_T1.png)]

Fredricks, Jennifer A.; Blumenfeld, Phyllis C. y Paris, Alison H. «School engagement: potential of the concept, state of the evidence». *Review of Educational Research*, n.º 74 (2004), p. 59-109.

Kao, Grace y Tienda, Marta. «Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth». *Social Science Quarterly*, vol. 76, n.º 1 (1995), p. 1-19.

Kaye, Neil; D'Angelo, Alessio; Ryan, Louise y Lörinc, Magdolna. «Student's Survey (A1) Preliminary analysis». *RESL.eu. Project Paper*, n.º 5 (2015). Social Policy Research Center, Middlesex University (en línea) [Fecha de consulta 10.01.2018] http://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Project%Paper%205_FinalVersion_revised.pdf

Kaye, Neil; D'Angelo, Alessio; Ryan, Louise y Lörinc, Magdolna. «Attitudes of School Personnel to Early School Leaving». *RESL.eu Publication*, n.º 2 (2016). Social Policy Research Center, Middlesex University (en línea) [Fecha de consulta 10.01.2018] https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Publication%202_revisedfinal.pdf

MECD. *Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (avance año 2017)*, 2018 (en línea) [Fecha de consulta 16.01.2018] <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/mercado-laboral/epa2016.html>

Narciso, Laia y Carrasco, Silvia. «Movilidad al país de origen familiar: Representaciones distorsionadas de jóvenes y familias de origen negroafricano en los mass-media», en: Carrasco, S. y Bereményi, B. Á. (eds.). *Migraciones, movilidad y educación: Estrategias familiares y respuestas escolares*. Barcelona: Bellaterra (en preparación).

Nouwen, Ward; Clycq, Noel y Uli ná, Daniela. *Reducing the risk that youth with a migrant background in Europe will leave school early*. Bruselas: Migration Policy Institute Europe – SIRIUS Network, 2015.

Oomen, Annemarie y Plant, Peter. «Early School Leaving and Lifelong Guidance». *ELGPN Concept Note*, n.º 6 (2014) (en línea) [Fecha de consulta 10.12.2017] <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-concept-note-no.-6-early-school-leaving-and-lifelong-guidance/>

Pàmies, Jordi. «El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Cataluña (España)». *Revista de Educación*, n.º 362 (septiembre - diciembre 2013), p. 1-16.

Pàmies, Jordi; Carrasco, Silvia y Narciso, Laia. «A propósito de la acogida al alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6, n.º 1 (abril de 2012), p. 105-122.

Pàmies, Jordi; Bertran, Marta; Ponferrada, Maribel; Narciso, Laia; Aoulad, Mustafá y Casalta, Vicenç. «Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya». *Temps d'educació*, n.º 44 (2013), p. 191-207.

Reyes, Rosario y Carrasco, Silvia. «Unintended effects of language policy in the transition of immigrant students from lower to upper secondary education in Catalonia». *European Journal of Education*, vol. 16, n.º 6 (diciembre de 2018) (online first).

Rumberger, Russell. *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011.

Schnell, Phillip; Keskiner, Elif y Crul, Maurice. «Success against the Odds: Educational pathways of disadvantaged second-generation Turks in France and the Netherlands». *Education Inquiry*, vol. 4, n.º 1 (2013), p. 125-147.

Tilliczek, Kate; Ferguson, Bruce; Edney, Dara Roth; Rummens, Anneke; Boydell, Katherine y Mueller, Michael. «A contemporary study with early school leavers: Pathways and social processes of leaving high school». *Canadian Journal of Family and Youth*, vol. 3, n.º 1 (2011), p. 1-39.

Van Praag, Lore. *et al.* «Early School Leaving: risk and protective factors». *RESL.eu Publications*, 4. Centre for Migration and Intercultural Studies. University of Antwerp (2017) (en línea) [Fecha de consulta 18.01.2018] <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Publication%20%20final%20version.pdf>

Yosso, Tara J. «Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth». *Race Ethnicity and Education*, vol. 8, n.º 1 (2005), p. 69-91.