
Després de l'ESO, què? Eleccions i restriccions en els itineraris acadèmics i laborals de l'alumnat d'origen immigrant¹

Rafael Merino i Andreu Termes

Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET)

Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

Aquest article analitza, des d'una perspectiva biogràfica, la construcció dels itineraris acadèmics i laborals de joves d'origen sud-americà pertanyents a la generació 1,5 d'un institut públic de l'Hospitalet de Llobregat. Analitzarem específicament les transicions acadèmiques que es donen a l'acabament de l'ESO. A partir de la teoria de transicions del GRET, es reflexiona sobre aquestes trajectòries, la possibilitat d'una etnificació dels itineraris i alguns dels elements que els configuren: el procés migratori, la comprensivitat o la segregació del sistema educatiu, les expectatives i preferències acadèmiques i laborals, així com les diverses formes d'integració a la societat d'acollida.

Paraules clau: trajectòries, itineraris acadèmics i laborals, migracions, ètnies i transicions.

1. Introducció

Aquest article analitza les trajectòries dels joves d'ascendència sud-americana, però partint de la gran diversitat d'aquests. Els nouvinguts no són un col·lectiu homogeni amb característiques pròpies i marcades, ans al contrari, presenten gran heterogeneïtat, tant entre els diversos col·lectius com dins d'aquests.

L'article es basa en una recerca que fa una aproximació multiestratègica (quantitativa i qualitativa) als itineraris formatius i laborals dels joves. Intenta captar la perspectiva, la veu d'aquests i les seves experiències, i analitzar les seves lògiques (condicionades per un context estructural determinat).

1. Projecte de recerca subvencionat dins de la convocatòria ARAFI-2009 d'ajuts per incentivar la recerca aplicada en matèria d'immigració a Catalunya finançada per la Secretaria per a la Immigració i la Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

L'objectiu final de l'estudi és comprendre aquests itineraris i, a partir d'aquí, elaborar propostes per a una millor escolarització en la fase final de l'ensenyament obligatori que permetin augmentar la continuïtat acadèmica i millorar els dispositius d'inserció laboral.

2. Metodologia i treball de camp

Les transicions, des de la perspectiva teòrica del GRET, són processos biogràfics canviants. Per això es privilegia metodològicament l'estudi de caire longitudinal i de flux. Ara bé, les necessitats de contextualitzar la recerca i el treball de camp fan necessaris els elements contextuais aportats pel Departament d'Ensenyament, que permeten tenir una visió general del sistema educatiu català al llarg de la dècada 2000-2010, amb dades de caràcter longitudinal diacrònic (fonamentalment, les dades elaborades al llarg del treball de camp, si bé contrastades amb altres estudis longitudinals, com és el cas de l'ETEFIL 2005).

El treball de camp ens ha permès aprofundir en aquestes dades, complementar-les i donar-hi sentit. Ha consistit en un seguiment al llarg de quatre cursos acadèmics (de 2007-2008 a 2010-2011) d'una cohort d'un institut públic d'un barri popular de l'Hospitalet de Llobregat, amb una majoria d'alumnat matriculat d'origen sud-americà. La recerca en el marc de la convocatòria ARAFI s'ha combinat amb les dades elaborades prèviament en la recerca *Itineraris educatius de les minories ètniques: el pas de l'ensenyament obligatori al postobligatori* (Termes, 2009). Específicament, el treball de camp ha constatat de: 180 enquestes i 5 grups de discussió (quatre a alumnat i un a professorat), elaborats durant el curs 2007-2008 en tres instituts de l'àrea metropolitana de Barcelona: Nou Barris (Barcelona), La Florida (l'Hospitalet de Llobregat) i Sant Adrià de Besòs (barri de La Catalana). I, al llarg del curs 2010-2011, s'ha aprofundit i fet el seguiment començant el 2007 a l'institut de l'Hospitalet de Llobregat, amb la realització de 36 enquestes i 18 entrevistes semiestructurades a alumnat, així com la 8 entrevistes semiestructurades a informants privilegiats.²

2. Els sis informants de l'institut eren: (1) professora d'ESO, (2) professor de batxillerat, (3) tutora d'ESO, (4) professora de cicles, (5) responsable de FCT de CFGM i CFGS del centre i (6) integrador social. A més, fora de l'institut hi ha dos informadors: la responsable de PQPI/PTT de l'Hospitalet de Llobregat i un responsable de CITE (CCOO).

3. Resultats

A continuació, presentem els resultats de la recerca, que s'estructuren en: (1) context català, (2) trajectòries acadèmiques elaborades a partir del treball de camp i (3) bateria de possibles mecanismes explicatius de les trajectòries.

■ 3.1. El context català: alumnat estranger dins del sistema educatiu català durant la dècada 2000-2010

La contextualització de les trajectòries dels joves sud-americans, a partir de les dades del Departament d'Ensenyament, ofereix una doble característica: es tracta de dades d'estoc, i es troben centrades en la nacionalitat i no pas, per exemple, en el lloc de naixement.

Sent conscients d'aquestes característiques esbossem una primera contextualització. La primera evidència és l'augment del nombre d'alumnat estranger a tots els nivells del sistema educatiu; un augment, però, no homogeni.

Taula 1. Percentatge d'alumnat d'origen estranger sobre el total d'alumnat segons el nivell educatiu. Catalunya, cursos de 2000-2001 a 2009-2010

	2000 -2001	2001 -2002	2002 -2003	2003 -2004	2004 -2005	2005 -2006	2006 -2007	2007 -2008	2008 -2009	2009 -2010
Primària	2,8	4,2	6,4	9,0	10,9	12,8	13,8	14,8	15,1	14,1
ESO	3,2	4,4	5,9	7,9	9,1	11,9	13,5	15,8	17,5	17,7
PQPI	-	-	-	14	21	24	26	33	-	-
Batxillerat	1,2	1,6	2,5	3,4	4,2	5,0	6,0	6,8	7,4	8,1
CFGM	1,4	2,0	3,0	4,3	5,9	7,8	9,8	11,5	12,9	15,4
CFGS	1,2	1,9	2,9	3,7	4,7	5,8	6,8	7,4	7,8	8,6

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Observem com l'alumnat estranger es concentra en els ensenyaments obligatoris, més que en els postobligatoris. Alhora, dins de la formació postobligatòria, es destaca que l'alumnat estranger es concentra més en els CFGM que en el batxillerat. Aquesta distribució és fruit d'una doble dinàmica: hi ha més fracàs acadèmic i s'opta per més sortides professionals que en el cas de l'alumnat autòcton.

El creixement del nombre d'estrangers al sistema educatiu català no ha estat homogeni ni pel que fa al conjunt de nivells ni quant als diferents orígens nacionals. Així, l'alumnat amb nacionalitat d'Amèrica Central i del Sud ha esdevingut el col·lectiu més nombrós en tots els nivells educatius. Aquest fet s'accentua en els nivells postobligatoris per la poca incorporació d'alumnat magrebí al nivell postobligatori, tal com podem veure

a la taula 2. Aquesta pauta diferenciada obeeix tant a raons estrictament demogràfiques i migratòries com a dinàmiques acadèmiques pròpies i diferenciades dins de cada col·lectiu.

Taula 2. Percentatge d'alumnat estranger, del Magreb, d'Amèrica Central i del Sud sobre el total d'alumnat segons el cicle educatiu. Catalunya, cursos de 2000-2001 a 2009-2010

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
		-2001	-2002	-2003	-2004	-2005	-2006	-2007	-2008	-2009	-2010
Primària	Magreb	44,2	35,2	27,8	26,8	27,6	27,9	27,2	26,8	27,3	28,8
	Amèrica Central i del Sud	27,7	38,6	46,8	48,8	46,5	45,1	44,7	43,8	42,5	39,8
	Resta d'estrangers	28,1	26,2	25,4	24,5	25,8	27,0	28,1	29,4	30,2	31,4
ESO	Magreb	45,7	39,6	32,7	27,7	25,6	24,5	23,3	22,1	22,7	23,3
	Amèrica Central i del Sud	30,1	36,3	43,9	47,7	46,3	47,5	48,4	49,2	48,4	47,1
	Resta d'estrangers	24,2	24,1	23,4	24,6	28,2	28,0	28,3	28,7	29,0	29,6
Batxillerat	Magreb	14,2	15,1	12,7	11,7	10,9	10,7	10,5	9,8	9,0	9,8
	Amèrica Central i del Sud	40,0	46,8	52,1	53,6	53,8	55,2	54,1	53,9	54,3	54,0
	Resta d'estrangers	45,8	38,1	35,2	34,8	35,3	34,2	35,5	36,3	36,8	36,2
CFGM	Magreb	37,9	38,4	34,3	33,5	31,2	29,8	26,7	24,2	21,8	22,2
	Amèrica Central i del Sud	31,3	34,7	41,5	44,7	47,9	48,4	49,0	50,3	50,8	49,6
	Resta d'estrangers	30,8	27,0	24,2	21,8	20,9	21,8	24,3	25,5	27,4	28,1
CFGS	Magreb	13,6	10,3	6,8	8,2	8,5	9,3	10,6	9,2	9,7	10,5
	Amèrica Central i del Sud	51,2	53,1	64,6	66,5	66,5	65,4	63,3	64,4	62,4	60,2
	Resta d'estrangers	35,1	36,6	28,5	25,3	25,0	25,3	26,1	26,4	27,9	29,2

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

A partir del percentatge de graduació de l'ESO s'observa una pauta diferenciada en relació amb els autòctons i grans diferències dins del grup dels estrangers. Es detecta un percentatge elevat de fracàs escolar en el conjunt de l'alumnat estranger (56%), amb diferències importants entre els diferents col·lectius, amb més percentatge de graduació en l'alumnat amb nacionalitat europea i nord-americana (60-70%), i menor percentatge en l'alumnat de nacionalitat magrebina, de la resta d'estats africans, i de centre i sud-americans (50-60%). Aquest alt percentatge de fracàs en el conjunt dels estrangers és el que explica la seva sobrerrepresentació en els PQPI (de bon tros, el dispositiu amb més presència d'estrangers, arribant a un terç del total).

Taula 3. Percentatge d'alumnat graduat a 4t d'ESO segons regió geogràfica d'origen. Catalunya, mitjana dels cursos 2007-2008 i 2008-2009

Nacionalitat	Taxa de graduació a 4t d'ESO
Total	80,9%
Espanyola	85,5%
Total d'estrangers	56,4%
UE	69,6%
Resta d'Europa	64,1%
Magreb	50,7%
Resta d'Àfrica	55,7%
Amèrica del Nord	67,1%
Amèrica Central i del Sud	58,7%
Àsia i Oceania	41,5%

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Podem elaborar un indicador a partir de l'alumnat matriculat a batxillerat dividit entre l'alumnat matriculat a CFGM. Amb aquest indicador, observem diferències importants. Així, l'alumnat autòcton, i alguns col·lectius estrangers (europeus, nord-americans i asiàtics), prefereixen el batxillerat. Els col·lectius africans i magrebins opten per CFGM (amb una proporció de dos estudiants de CFGM per cada alumne de batxillerat). I el conjunt dels estrangers, així com els de centre i sud d'Amèrica, presenten una relació d'1,1 (propers a la paritat) el curs 2010-2011. I és que, a més a més de dinàmiques específiques de cada col·lectiu, es produeix una tendència general, amb un augment important de matriculació de CFGM que es combina amb un descens de l'opció del batxillerat, fet que comporta que la relació passi de 3,6 a 1,9 en només 10 cursos: és a dir, de gairebé quatre estudiants de batxillerat per un de CFGM a només de dos a un.

Taula 4. Relació entre alumnat matriculat a 1r i 2n de batxillerat i de CFGM. Catalunya, cursos de 2000-2001 fins a 2009-2010

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
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 d'Amèrica	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.

Un últim apunt: cal evitar el parany estadístic. Malgrat que els estrangers estiguin sobrerrepresentats als PQPI, això no implica que la majoria dels estrangers cursin un PQPI. A partir de la relació entre batxillerat, CFGM i PQPI i de les dades disponibles, podem situar els pes real de cadascun dels dispositius. Així, destaca la reducció progressiva del pes específic del batxillerat, passant de representar el 66% del conjunt de l'alumnat estranger al 44%, compensada per l'augment de CFGM, que passa del 31% al 43%, i també dels PQPI, que, malgrat el seu augment important els últims cursos, representen només el 13% del conjunt dels estrangers.

Taula 5. Alumnat estranger segons el nivell educatiu. Catalunya, dels cursos 2003-2004 a 2009-2010

	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
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
GM	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'Ensenyament.

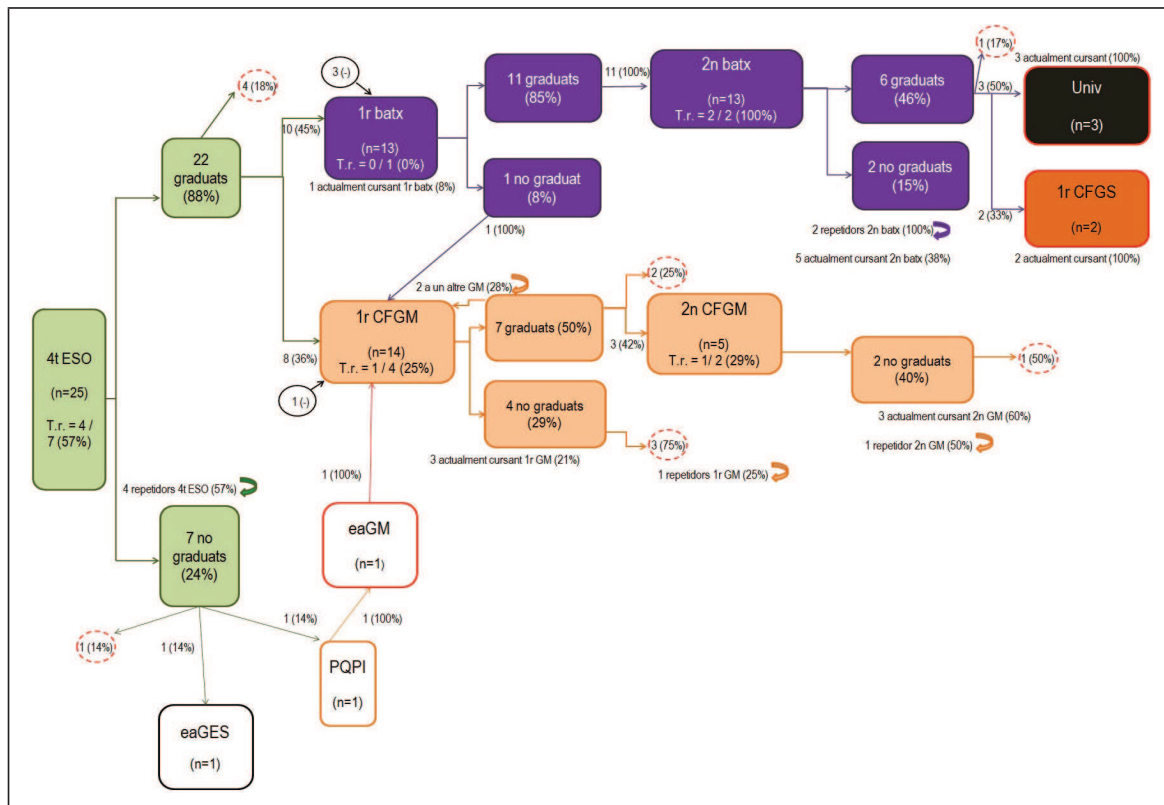
A tall de conclusió aportem unes reflexions contraintuïtives. Cal remarcar que un major fracàs de l'alumnat estranger respecte de l'alumnat autòcton no implica que el fracàs sigui majoritari: la taxa de graduació dels estrangers és del 56%, i la taxa de graduació dels alumnes d'Amèrica Central i del Sud és del 59%. Alhora, que els alumnes estrangers prefereixin més les sortides professionals que els autòctons no implica que la majoria cursi CFGM: el batxillerat és majoritari tant en el conjunt dels estrangers com en el col·lectiu específic dels sud-americans. I, finalment, que les diferències importants en les trajectòries dels estrangers (expressades en els diferents percentatges en les taxes de

graduació, o en l'accés a diferents nivells) marquen els límits d'aquella etiqueta, i recalquen la importància de restringir i concretar l'anàlisi a col·lectius més específics.

■ 3.2. Trajectòries acadèmiques

Més enllà d'aquestes dades contextuais, i per aprofundir en la construcció de les trajectòries biogràfiques, es va dur a terme un diagrama de fluxos a partir de les enquestes elaborades. Aquest diagrama de fluxos permet visualitzar la diversitat de les trajectòries, tant les d'èxit com les de fracàs acadèmic. A partir d'aquest treball empíric, i tenint en compte tant les dades contextuais esmentades anteriorment com els altres estudis longitudinals (l'ETEFIL 2005), és possible començar a pensar quines són les trajectòries d'aquests joves. El diagrama de fluxos és el següent:

Gràfic 1. Diagrama de fluxos al llarg dels cursos de 2007-2008 a 2010-2011. Alumnat amb nacionalitat d'Amèrica Central i del Sud



El primer que observem a través del diagrama de fluxos és la gran diversitat d'itineraris i llur complexitat. Aquests matisos són els que oculten les dades d'estoc, ja que mostren només una aparent homogeneïtat. Les modalitats d'accés, les repeticions, els fracassos i abandonaments, les recuperacions, la continuïtat, etc., són molts elements que configuren cada itinerari en quelcom gairebé únic.

Ara bé, malgrat l'heterogeneïtat dels itineraris també és possible construir grans tipologies, encara que diverses internament. En el diagrama de fluxos identifiquem tres

grans trajectòries (seguint Garcia, Casal, Merino i Sánchez, 2013), que representen, cadascuna, un terç del total: (1) les del fracàs acadèmic (que en alguns casos permeten la recuperació a través de PQPI, en direcció a GM), (2) les de la via professional i (3) les de la via noble-acadèmica a través del batxillerat (amb continuïtat a la universitat i CFGS).

La gran majoria de l'alumnat d'Amèrica Central i del Sud de la mostra obtenen la graduació en ESO (88%), molt superior a les dades del conjunt de Catalunya. Per descomptat, no es tracta d'una mostra representativa, però sí que es va triar l'institut referenciat perquè els indicis que teníem apuntaven al fet que seria un institut amb un percentatge elevat de fracàs escolar dels alumnes originaris d'Amèrica Central i del Sud, cosa que no ha succeït. Cal dir que aquest percentatge de graduació tan elevat és degut al fet que s'hi inclouen també aquells que, a través de la repetició, s'acaben graduant. De fet, dels set alumnes no graduats el curs 2007-2008, quatre alumnes (el 57%) van repetir 4t d'ESO el curs següent, i tots es graduaren.

Dels pocs alumnes no graduats que no van repetir curs (tres persones), dues van continuar formant-se: una d'elles a l'escola d'adults de grau superior (eaGES) i l'altra a PQPI, ambdues finalitzant amb èxit. A més a més, observem també l'itinerari PQPI-GM. Més enllà de la significació estadística de l'itinerari a la mostra (recordem el caràcter d'estudi de cas de la recerca), val la pena destacar que aquest esdevé cada vegada més habitual. Aquest augment és fruit de la nova tendència dels PQPI (arran de la LOE 2006) amb una orientació acadèmica reforçada, en contraposició amb l'antiga orientació més laboral (Coordinació PTT, 2008).

Dels que es graduaren (22), la majoria continuaren estudiant (18, el 81%), amb una relació de deu a batxillerat i vuit a GM. Aquesta relació batxillerat-GM (1,3) és força similar a la del conjunt de Catalunya (1,1). Alhora, cal dir que, any rere any, augmenten el nombre de persones que no estudien res: passen de zero, a sis (24%) i a onze (44%).

L'FP no és tan sols una via terminal dirigida a una ràpida inserció laboral, també es dona –encara que menys– continuïtat formativa en els GM. La continuació de GM es dona, en la mostra, sobretot dins del mateix nivell, però amb diferent especialitat.

Malgrat les dificultats –el major fracàs acadèmic– i les trajectòries més professionals, ens trobem amb una aparició incipient dels estrangers a l'ensenyament postobligatori superior: a la universitat i als CFGS.

La gran majoria d'aquestes dades i trajectòries són congruents amb les dades del Departament d'Ensenyament o amb estudis específics: Garcia, Casal, Merino i Sánchez (2013), Merino i Termes (2011), Coordinació PTT (2008), amb l'única excepció de l'alta taxa de graduació. Aquesta congruència ens fa intuir que es tracta de trajectòries, algunes conegudes, altres d'emergents, però de caràcter general al conjunt de Catalunya.

■ 3.3. Explicant les trajectòries: quins mecanismes explicatius?

Més enllà d'una descripció de la situació de l'alumnat estranger al sistema educatiu català, o de les trajectòries que seguien un petit grup d'alumnes sud-americans al llarg dels últims quatre anys, podem aprofundir en la comprensió d'aquests processos i trajectòries. Per fer-ho, proposem una sèrie de mecanismes explicatius, fruit fonamentalment de l'anàlisi qualitativa elaborada al llarg del treball de camp (entrevistes semiestructurades i grups de discussió):

- El procés migratori i els canvis familiars.
- El grup d'iguals.
- Les expectatives acadèmiques i laborals i els valors de les vies.
- La comprensivitat i la segregació escolar.
- El tractament de la diversitat i la jerarquitització de l'alteritat.

4. El procés migratori i els canvis familiars

El procés migratori sempre implica una nova realitat lingüística i escolar (relació amb el professorat, currículum, regles del joc, etc.), però no es pot fer una correlació mecànica entre edat d'arribada i èxit escolar.

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 (Carabaña, 2008). Carrasco (2008) posa èmfasi en el fet 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). Cal concloure que no hi ha una linealitat mecànica entre edat d'arribada i rendiment escolar.

Aquests elements impliquen plantejar models teòrics d'interpretació de les migracions que van més enllà de la teoria d'assimilació lineal o clàssica, i incorporar les teories de l'assimilació additiva o bicultural (Gibson, 1988; Caplan, Choy i Whitmore, 1989) d'una banda, i les de la segmentada o a la baixa (Ogbu i Gibson, 1991; Ogbu 2003; Rumbaut, 1993; Zhou i Bankston, 1994), d'altra banda.

Ara bé, el procés migratori genera una contraposició entre el sistema educatiu d'origen i de destinació. Específicament, els elements diferencials i que poden complicar l'escolarització són:

- Diferències pedagògiques. Específicament, les diferències de tracte amb el professorat i el xoc entre pedagogies invisibles del lloc de destinació i les visibles del

país d'origen. La percepció de manca de respecte envers el professorat sobta, i pot arribar a qüestionar l'autoritat que el professorat suposadament hauria de tenir.

- Diferències lingüístiques. Les diferències entre el castellà espanyol i el castellà americà i, sobretot, el català com a nova llengua. A la distància lingüística s'hi pot afegir desconeixement del llenguatge acadèmic o, dit d'una manera àmplia, distància lingüística i desinformació dels codis de la institució (Bonal, 2003).
- Currículum previ. Les diferències de temàtica (per exemple, en assignatures com història o geografia) poden suposar alguns problemes per als nousvinguts.
- Finalment, els nousvinguts han d'incorporar-se a una nova xarxa relacional, fet que els fa estar –almenys inicialment– més desorientats socialment.

Finalment, el contrast entre escola d'origen i de destinació implica una comparació valorativa. Les credencials de l'escola catalana, comparades amb les sud-americanes, són molt més útils als mercats laborals, tant en origen com en destinació. Aquesta major utilitat explica també l'alta identitat instrumental de molts d'aquells nois.

Ara bé, la sensació generalitzada entre l'alumnat nousvingut és que el valor dels títols progressa de forma relativament autònoma dels coneixements i del currículum; és a dir, si bé el valor de canvi dels títols catalans/europeus/cèntrics al mercat laboral són netament superiors als títols dels centre i sud-americans, no passa el mateix amb els coneixements, en què la relació és més paritària. Es tracta d'una percepció, i deixem volgutament de banda l'objectivitat d'aquesta apreciació.

Més enllà de les diferències escolars, el procés migratori té efectes importants en les relacions familiars, en termes de rols, gènere i autoritat (Sassen, 2003; Pedone, 2006; Parella 2003, 2009). L'absència d'un o dels dos progenitors pot generar un buit d'autoritat que difícilment pot omplir la família extensa. El reagrupament familiar pot implicar un augment del control paternal, de les exigències i de l'autoritat, que no sempre són reconegudes ni tolerades per aquells fills.

Alhora, la relació entre mobilitat i migració és complicada (Feixa, 2006). La mobilitat varia en origen i destinació, tant en progenitors com en fills. Els progenitors experimenten relativa mobilitat laboral descendent, que pot combinar-se, fins i tot, amb pèrdua de poder adquisitiu (agreujat per les remeses), i, en general, desclassament. Aquest element fa que les expectatives de mobilitat social ascendent es plantegin de forma transgeneracional: es dipositen altes expectatives en els fills, que són qui han de protagonitzar aquest procés de mobilitat social ascendent.

Coincidint amb aquest esquema, els informants privilegiats han fet esment de les altes expectatives de les famílies immigrades (superiors a les dels autòctons), si bé són conseqüència d'un cert desconeixement del sistema educatiu català, i, per això, a vegades esbiaixades i exagerades, parcials en la mesura que gairebé només coneixien la via noble-acadèmica. Paradoxalment, com hem vist, aquests elements són paral·lels a un augment de la matrícula de CFGM.

De totes maneres, aquestes altes expectatives poden funcionar de manera ambivalent, ja sigui com a font de motivació (i potenciació), ja sigui com a font de divergències

i conflicte (especialment quan aquelles expectatives no es corresponen amb l'itinerari del fill/a).

A partir d'aquests elements, quina és la relació que s'estableix entre l'escola i la família? Si ens atenem als discursos sobre les famílies, cal dir que ens hem trobat amb distància, entesa com a delegació i confiança (o, fins i tot, reificació), més que no pas despreocupació o resistència (com en Alegre, Benito i González, 2006). És per això que les famílies confiaven i delegaven tota l'acció pedagògica a l'escola i només hi participaven quan les coses anaven malament o quan eren expressament requerides.

■ 4.1. Els grups d'iguals

A continuació presentarem dos elements que són fonamentals en les trajectòries acadèmiques. En primer lloc, la composició del grup d'iguals i, en segon lloc, la relació d'aquests en relació amb la institució escolar.

Malgrat tractar-se d'un institut amb forta presència d'alumnat immigrant, els grups d'iguals estaven compostos només en determinats casos segons l'adscripció ètnica dels individus. Alhora, quan aquesta etnificació es dona, és relativament flexible i volàtil, és a dir, que les pertinences i adscripcions varien al llarg del temps, segons la situació concreta. Es tracta del paradigma relacional de Barth (1970) aplicat a les configuracions concretes de les relacions interètniques escolars.

De totes maneres, cal dir que, al llarg dels grups de discussió i les entrevistes semi-estructurades, es produeix un primer moviment de negació superficial tant de la composició dels grups d'iguals segons adscripció ètnica com de l'existència de qualsevol conflicte. Es tracta tant de l'expressió d'una realitat com d'un desig (i de la voluntat de negar la discriminació, col·lectivament i individual –ningú no vol ser etiquetat de racista–). Aquest element, que coincideix amb múltiples etnografies (Ogbu i Gibson, 1991; Ogbu, 2003; Fordham, 1996), és compatible amb una realitat més complexa, que no és necessàriament conflictiva, però sí que ho pot esdevenir.

I pel que fa al segon element, a la relació del grup d'iguals amb la institució escolar, un dels objectius de la recerca era analitzar la possibilitat de l'existència de *l'acting white*. *L'acting white* ha estat analitzat per Fordham (1987); Gibson (1988); Gibson, Gandara, i Koyama (2004); Stanton Salazar (2004), i en un altre sentit per Willis (1977). La defineix Carrasco (2004: 23): "*En situaciones de estigmatización y segregación fuerte de un grupo, es decir, en los procesos de minorización, estas culturas del contacto pueden dar lugar a procesos de 'inversión cultural' desde la minoría, que desgraciadamente contribuye a consolidar su posición. Esto llevaría a transmitir a las generaciones más jóvenes una desconfianza por la institución escolar, como institución de la mayoría*".

Però ni als grups de discussió, ni tampoc a les entrevistes semiestructurades, han emergit elements antiacadèmics de caràcter ètnic. Així, mecanismes com *l'acting white* (d'Ogbu, 2003, o Fordham, 1996) o "apayarse" (de Carrasco, 2002) no han aparegut en la recerca. Això no exclou les conductes antiacadèmiques, que òbviament existien, però

trenca el nexa entre ètnia i antiacademicisme. En canvi, elements de gènere sí que han estat reforçats, com ara una certa masculinitat i virilitat antiacadèmica.

■ 4.2. Expectatives de continuïtat acadèmica i valoració de les vies

Les expectatives de continuïtat i valor de vies estan fortament travessades pel procés migratori. I, també, per tant, per la comparativa entre el valor (en coneixements i credencials –que no sempre van units–) del sistema educatiu d'origen i el de destinació.

El primer que cal dir és que en relació amb l'escola en destaca una primera valoració general positiva, d'adhesió, basada més en la proximitat que en la distància.

Les situacions que expliquen aquesta situació de certa adhesió són diverses. En alguns casos, l'alta identitat instrumental de la generació 1,5 (Bonal, 2003). Aquest element es combinava sovint amb un efecte compensació (F. Enguita, 1991a): tant en els grups de discussió, com en les entrevistes semiestructurades biogràfiques, com en les enquestes, l'escola és considerada una institució poc o gens discriminadora (menys que l'entorn, el barri, els *mass media*, o, fins i tot, els companys de classe).

Pel que fa a les vies, la via acadèmica (batxillerat) era, en termes generals, millor que la via professional (GM), si bé ambdues tenien elements tant positius com negatius.

El batxillerat és l'opció més difícil, ja que forma part d'un itinerari noble i acadèmic que culmina amb la universitat. Però la seva dificultat està compensada pel seu alt valor de canvi al mercat laboral i l'accés a les feines més qualificades; de totes maneres, també es troben excepcions: carreres sense sortida professional i cicles amb molta sortida.

La inserció laboral de cicles és més directa i ràpida, però menys qualificada. Pels joves, condueix a treballs poc retribuïts. Aquesta percepció és congruent amb l'enquesta de l'estructura de salaris que publica l'INE. 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 i no valoren prou l'FP; sembla que el mercat de treball tampoc ho fa i els joves no estan tan desorientats com se suposava."

El batxillerat és més generalista i abstracte que els cicles. D'una banda, això és positiu en els casos en què no és té clara la vocació i l'orientació laboral, s'aposta per una continuïtat en els estudis i s'ajorna l'especialització. D'altra banda, això és negatiu en els casos de més vocació i d'orientació laboral, en què poden ser preferibles els cicles.

En contraposició al batxillerat, els cicles són més professionalitzadors i específics. Això té conseqüències en la durada de les trajectòries: d'una banda, els cicles permeten una incorporació al mercat laboral més directa i, d'altra banda, el batxillerat pressuposa una continuïtat escolar (la continuació natural de la qual és la universitat).

■ 4.3. Comprensivitat i segregació escolar

Un element institucional que condiona fortament les trajectòries dels immigrants és la segregació, tant interna (divisió per nivells; cohesió i selecció) com externa (doble xarxa; segregació residencial; estratègies de fugida familiar; guetització de l'escola).

A Catalunya la segregació ha anat sovint de la mà dels grups de nivell, on és freqüent trobar alumnat estranger que passa de l'aula d'acollida al reforç, i d'aquest a les classes de nivell baix (Carrasco, 2008).

Ara bé, aquesta segregació és percebuda de forma diferent en alumnat i en professorat.

El professorat presenta un discurs complex en relació amb la segregació interna. S'és conscient del perill de la segregació, però també la necessitat de salvar el nivell i, partint de la teoria del comboi (que defensa que tots els alumnes han d'avançar en el mateix sentit i al mateix ritme (Fernández Enguita, 1991b)), la segregació és una manera de salvar-lo. En aquest sentit, es defensa amb matisos la divisió per nivells. I, si bé és cert que hi ha certa concentració dels estrangers als nivells més baixos, aquesta és fruit del fet migratori, no pas de la distància cultural.

Pel professorat, la divisió per nivell condiona, i molt, la continuïtat en l'ensenyament postobligatori. Les conseqüències negatives són conegudes, però són inevitables i formen part d'un funcionament necessari.

Pel que fa a l'alumnat, es critica la segregació, sobretot la interna: es té la capacitat interpretativa crítica per anar més enllà de la terminologia oficial i percebre l'autèntic sentit de la segregació interna i de la divisió per nivells (o almenys és percebut com a tal). Així, la divisió per grups (independentment dels eufemismes) és percebuda com una divisió per nivells, i es relaciona amb la continuïtat escolar i els consells dels tutors/es: els bons a batxillerat, els mitjans a GM, i els dolents a treballar.

En aquest sentit, cal posar en relleu la contradicció entre algunes de les pràctiques del centre, i de la retòrica més comprensiva de la LOGSE. Alhora, com a segon element, l'alumnat és conscient que la divisió per nivells es complementa o coincideix –en part– amb una etnificació dels itineraris.

Pel que fa a la segregació externa, el centre presenta més concentració d'alumnat estranger que el percentatge relatiu al barri. Aquesta és una situació coneguda pel professorat del centre. En qualsevol cas, en el debat sobre la segregació externa, tant l'alumnat com el professorat tenien visions complementàries. L'alumnat considerava que el centre ocupava una posició més cèntrica en el camp de joc escolar; en contraposició, el professorat expressava la seva por pel possible procés de marginalització i estigmatització que patia el centre. Aquesta situació és efecte i alhora fruit de la fugida de grups socials –sovint autòctons i/o classes mitjanes–, que intenten distingir-se del que consideren entorns més desfavorits.

5. Jerarquitzaçió de l'alteritat

Són molts els estudis que posen èmfasi en la relació entre les expectatives del professorat i les trajectòries dels diversos grups ètnics.

En aquests estudis, es posa en relleu el tracte rigorós i les baixes expectatives del professorat sobre les seves motivacions i habilitats. I, també, en els processos a través dels quals les escoles identifiquen habilitats i potencials (i on sovint l'ètnia és tan important com el mateix rendiment). Podem citar, en clau ètnica, a Ogbu (2003), Gibson (1988), Gillborn i Mirza (2000), Portes i Rumbaut (2001), i, a Catalunya, tenim els estudis de Carrasco (2004, 2008), Pàmies (2006), Serra i Palaudàries (2010), entre altres.

En aquest sentit, l'anàlisi qualitativa ha volgut centrar-se sobretot en les expectatives del professorat, en la qual hi ha una jerarquia de l'alteritat.

Malgrat les diferències internes, podem generalitzar i afirmar que el professorat té una jerarquia segons els col·lectius, fonamentada en coneixements, però també en actituds. En aquesta, els més ben considerats són l'alumnat procedent de Europa de l'Est, i alguns països asiàtics; els centre i sud-americans ocuparien una situació intermèdia, i els africans –especialment els magrebins– serien els més estigmatitzats. Aquestes baixes expectatives del professorat fan que les altes expectatives familiars resultin encara més inflades des de la perspectiva del professorat. Ara bé, cal desgranar encara més aquesta jerarquia americana: argentins, uruguaians o colombians són més ben considerats que els equatorians o bolivians, que, alhora, són més ben considerats que els dominicans o que els hondurenys. De forma paral·lela, al costat de les diferències entre col·lectius hi ha les diferències dins de cada col·lectiu, àmpliament reconegudes.

6. Conclusions

En aquest article hem posat de manifest la gran diversitat i complexitat de les trajectòries dels joves analitzades. Trajectòries aglutinables en tres tipologies, que representen cadascuna 1/3 del total: fracàs acadèmic, vies professionalitzadores i vies acadèmiques. Anteriorment hem desenvolupat més extensament les característiques de cada una d'aquestes.

Els protagonistes d'aquestes trajectòries, els joves sud-americans de la generació 1,5, s'enfronten a unes circumstàncies educatives específiques. Es tracta de les diferències entre l'escola d'origen i la de destinació: les problemàtiques lingüístiques en un sentit ampli; les diferències curriculars; la relació alumnat-professorat; les altes expectatives paternes fruit d'una migració amb expectatives de mobilitat social ascendent dipositades en els descendents, i la comparació entre escola d'origen i de destinació, on la comparació instrumental (el valor del títol) surt més ben valorada que l'expressiva o els coneixements.

Però malgrat aquestes circumstàncies específiques, no es pot fer una correlació lineal: ni l'arribada en la primera infància garanteix un rendiment equivalent al dels autòctons,

ni l'arribada a la plena adolescència equival al fracàs escolar (si bé sí que afegeix complicacions a les trajectòries).

És cert que en la nostra recerca ens hem trobat amb més elements biculturals o additius, més que no pas oposicionals o a la baixa, ni tampoc clàssics o lineals: una relativa adhesió escolar i l'absència d'*acting white*, famílies amb confiança i delegació (distançades de la institució, però no despreocupades ni resistents). Tanmateix, l'abast de la recerca impedeix fer generalitzacions.

Per tant, cal acabar amb una reflexió que és alhora un advertiment i una esperança. Encara no sabem, ni podem preveure, quines seran les trajectòries educatives i laborals de les segones generacions. Sabem, un cop superades les teories de l'assimilació lineal clàssica, que l'assimilació es pot fer, també, seguint patrons biculturals i additius, o oposicionals o a la baixa, amb àmplies gammes intermèdies. Quins camins adoptaran en el futur? La resposta depèn tant de factors endògens (ètnics i comunitaris; col·lectius i individuals) com de la relació establerta amb el conjunt de la societat. Hi tenen molt a dir la gestió de la diversitat cultural (el paradigma del dèficit o la jerarquia de l'alteritat) i la segregació: laboral, residencial i escolar.

7. Propostes d'intervenció

- Dissenyar mecanismes de retenció escolar per quan la crisi del mercat de treball se superi (beques-salari, contractes de formació).
- Treballar l'orientació i la motivació a l'ESO (evitar associar immigrant a itineraris laborals), per exemple, visibilitzant les trajectòries d'èxit escolar i laboral de joves d'origen immigrant.
- Evitar el risc de guetització dels dispositius d'inserció, malgrat que el mercat de treball estigui etnificat.
- Potenciar les intervencions inclusives, com reduir la segregació interescolar i intra-escolar, per exemple, facilitant espais de relació entre joves de diferent origen.
- Potenciar mesures alternatives o compensatòries per elevar el nivell d'èxit a l'ESO.
- Valorar els resultats dels PQPI com a dispositiu de recuperació formativa.
- Potenciar les entrades atípiques als cicles formatius, tant de grau mitjà com de grau superior, per facilitar la recuperació formativa i per augmentar les oportunitats en el mercat de treball.
- Solucionar el problema de l'agrupament familiar i l'exclusió laboral dels fills dels immigrants.
- Dissenyar una formació específica d'educació intercultural per als tutors de formació en centres de treball i les pràctiques dels diferents dispositius formatius.
- Enfortir els dispositius de detecció i lluita contra la discriminació en l'entorn laboral.

Bibliografia

- ALEGRE, M. À.; BENITO, R., i GONZÁLEZ, S. *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Ed. Mediterrània, 2006.
- BARTH, F. (ed.) *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Londres: George Allen & Unwin, 1970.
- BONAL, X. [et al.] *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro-Fundació Bofill, 2003.
- CAPLAN, N.; CHOY, M., i WHITMORE, J. *The boat people and achievement in America: A study of family life, hard work, and cultural values*. Michigan: University of Michigan Press, 1989.
- CARABAÑA, J. "El impacto de la inmigración en el sistema educativo español". *ARI* núm. 63 (juny 2008). Real Instituto Elcano. 2008.
- CARRASCO, S. (coord.) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació, 2004.
- CARRASCO, S. "Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives". *Revista Nous Horitzons*, núm. 190, 2008, p. 31-40.
- COORDINACIÓ PTT - Servei de Programes de Transició. "Resum de dades principals i valoració". Departament d'Educació i Universitats. 2008. [En línia.] <http://www.xtec.cat/ptt/interna/basedatos/informeglobalcursos/DEFRESumPTTfinal07-08_1_.pdf>.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen*. Madrid: Eduema, 1991a.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. "Tres tristes tópicos". *Archipiélago*, núm. 6, 1991b.
- FORDHAM, S. *Blacked Out: Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*. Chicago: Chicago University Press, 1996.
- GARCÍA, M.; CASAL, J.; MERINO, R., i SÁNCHEZ, A. "Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria". *Revista de Educación* núm. 361, 2013.
- GIBSON, M. *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School*. New York: Cornell University Press, 1988.
- GIBSON, M.; GÁNDARA, P., i PETERSON KOYAMA, J. *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press, 2004.
- GILLBORN, D.; MIRZA, H. S. *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender*. Londres: Institute of Education. l'Interreg IIIA, 2003.
- MERINO, R. i TERMES, A. *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, 2011.
- OGBU, J. *Black American students in an affluent suburb: a study of academic disengagement*. Mahwah (Nova Jersey): Ed. Lawrence Erlbaum, 2003.

- OGBU, J. i GIBSON, M. *Minority status and schooling: a comparative study of immigrant and involuntary minorities*. Nova York: Ed. Garland, 1991.
- PAMIES, J. *Entre les aules de la perifèria d'una gran ciutat i la Jbala marroquina. Continuitats, discontinuïtats, dinàmiques comunitàries i processos d'escolarització*. Barcelona: UAB [Tesi doctoral, dirigida per Sílvia Carrasco.], 2006.
- PARELLA, S. *Mujer, inmigrante y trabajadora, la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos, 2003.
- PARELLA, S. *Desigualdades de género. Jóvenes inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2003.
- PLANAS, J.; MERINO, R, i SÁNCHEZ, A. *Coneixements previs per a l'avaluació de l'FP reglada a Catalunya: 10 eixos per a l'avaluació*. Informe realitzat per encàrrec del "Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu". 2008.
- PEDONE, C. *De l'Equador a Catalunya: el paper de la família i les xarxes migratòries*. Barcelona: Fundació Bofill. Portes i Rumbaut, 2006.
- RUMBAUT. "The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants". A: Portes (ed.). *The new second generation*. 1993.
- SASSEN, S. *Contra geografías de la globalización: género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2003.
- SERRA, C. i PALAUDÀRIES, J. M. *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2010.
- STANTON-SALAZAR, R. "Social Capital Among Working-Class Minority Students". A: M. Gibson; P. Gándara; J. Peterson Koyama. (ed.) *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press, 2004.
- WILLIS, P. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower, 1977.
- ZHOU, N. i BANKSTON III, C. C. "Social capital and the adaptation of the second generation: the case of Vietnamese youth in New Orleans". A: *International Migration Review*, vol. 29, núm. 4, 1994.

Resumen

Este artículo analiza, desde una perspectiva biográfica, la construcción de los itinerarios académicos y laborales de jóvenes de origen sudamericano pertenecientes a la generación 1'5 de un instituto público del Hospitalet de Llobregat. Analizaremos específicamente las transiciones académicas y laborales que se dan al finalizar el ESO. A partir de la teoría de las transiciones del GRET reflexionamos sobre esas trayectorias, la posibilidad de una etnificación de los itinerarios y algunos de los elementos que los configuran: por ejemplo, el proceso migratorio, la comprensividad o segregación del sistema educativo,

las expectativas y preferencias académicas y laborales, así como las diversas formas de integración en la sociedad de acogida.

Palabras clave: trayectorias, itinerarios académicos y laborales, migraciones, etnias y transiciones.

Abstract

This article analyzes, from a biographical perspective, the construction of academic and occupational pathways of young people of South American origin, belonging to the 1.5 generation, in a state secondary school in L'Hospitalet de Llobregat. We study specifically transitions from the compulsory schooling to further education. Based on the theory of transitions of GRET, we reflect on these pathways, the possibility of a ethnification of itineraries and some items that configure them: the migration process, the comprehensiveness or segregated educational system, academic and work expectations and preferences as well as different ways of integration into the host society.

Keywords: pathways, academic and work itineraries, migration, ethnicity and transitions.

Résumé

Cet article analyse la construction de parcours scolaires et professionnels des jeunes d'origine sud-américaine, qui appartiennent à la génération «1.5», dans un collège public à Hospitalet de Llobregat. On analyse, dans une perspective biographique, les transitions scolaires qui se produisent à la fin de l'enseignement obligatoire (secondaire inférieure). Dans l'approche théorique des Transitions du GRET (Groupe de Recherche sur l'éducation et l'emploi) l'auteur réfléchit sur les itinéraires des jeunes, la possible «ethnification» de certains itinéraires et sur certains éléments qui les composent: le processus de migration, le niveau d'inclusion ou de ségrégation du système éducatif, les attentes académiques des jeunes et leurs préférences scolaires ou de travail ainsi que plusieurs formes d'intégration dans la société d'accueil.

Mots-clé: sentiers, pistes académiques et de travail, la migration, l'ethnicité et des transitions.