

# **Trayectorias escolares y continuación de estudios entre los jóvenes de ascendencia marroquí, ecuatoriana y rumana en Cataluña: calibrando el impacto del profesorado y de las relaciones entre iguales desde sus propias narrativas.<sup>1</sup>**

**Beatriz Ballestín, Jordi Pàmies, Marta Bertran, Maribel Ponferrada.**  
Universitat Autònoma de Barcelona

Aunque los jóvenes inmigrantes configuran un grupo social heterogéneo y plural, plantean una serie de retos a la sociedad. Como constata Cachón (2008) los condicionantes económicos y sociales que marcan las trayectorias de estos jóvenes y sus transiciones hacia la vida adulta muestran su mayor vulnerabilidad. Aunque en el caso de los jóvenes inmigrantes de "segunda generación", estos tiendan a alcanzar un nivel educativo más elevado que sus padres (Aparicio y Tormos, 2006; Dustmann, Frattini y Theodoropoulos, 2010), varios estudios constatan que el estatus social de los padres tiende a reproducirse. Este hecho pone de relieve la existencia de obstáculos y barreras, por ejemplo en su incorporación laboral que no pueden explicarse únicamente a partir de los itinerarios educativos (Simon, 2003) y cómo las desigualdades estructurales determinan jerarquías de pertenencias y disminuyen las oportunidades de estos jóvenes, tal como señalan los últimos estudios de Fangen et al. (2012). Pero las investigaciones sobre educación y minorías (por ejemplo, Gibson y Ogbu, 1991; Olsen, 1997; Valenzuela, 2002; Gibson y Carrasco, 2009), muestran también como los "itinerarios vitales" de estos jóvenes (Comas, 2007) y el éxito de su integración se refleja en su éxito académico, las orientaciones en favor de la escuela y las valoraciones positivas que hacen estos de sus experiencias de escolarización. Por ello y aunque la transición a la vida adulta como proceso reversible y discontinuo (Moreno, 2008; Masjuan et al., 1988; Casal, 1999), sea el resultado de experiencias vitales donde confluyen diversos fenómenos y dimensiones - una dimensión macrosocial y un contexto microsocial -, considerar las trayectorias de los jóvenes pasa por reconocer sus experiencias escolares.

En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en una investigación realizada en Cataluña y centrada en los hijos e hijas de familias inmigradas. El estudio constaba de una parte focalizada en el análisis de las políticas locales que afectan a la "gestión" de la cohesión social y otra centrada en la exploración de las experiencias de los jóvenes desde sus propias perspectivas. Aquí presentamos la parte del trabajo dirigida a reseguir las barreras y oportunidades en sus trayectorias escolares que nos señalaron los jóvenes de origen marroquí, ecuatoriano y rumano (los tres grupos en los que se centró la investigación) entre 18 y 25 años a quiénes entrevistamos en Badalona y El Vendrell, dos unidades de observación bien diferentes entre sí como para permitir atrapar una gran diversidad de trayectorias y de perfiles de jóvenes en términos de tipicidad.

En estas trayectorias, individuales y colectivas, que hemos reconstruido a partir de la narrativa de los mismos protagonistas, nos ha interesado detectar y calibrar las estrategias (a veces conscientes y otras inconscientes) utilizadas con la finalidad de gestionar los obstáculos y las dificultades que han venido experimentando a lo largo de su vida escolar. La mayoría de los jóvenes de la muestra eran estudiantes en el momento de la entrevista, bien en la Universidad o bien en Ciclos Formativos de Grado Superior o Medio. Algunos habían abandonado los estudios y otros, habiéndolo hecho antes de la agudización de la crisis, se habían reincorporado al sistema educativo. ¿Hasta qué punto moldearon estas decisiones la influencia y las relaciones con el profesorado? ¿Y las dinámicas de relación entre iguales dentro de los

---

<sup>1</sup> La comunicación se enmarca en un proyecto finalizado por el equipo de investigación del CER de Migraciones de la UAB y financiado por el programa Recercaixa (conv.2011) de la AGAUR: "Hijos e hijas de familias inmigrantes en Cataluña: gestión de la interculturalidad para la cohesión social" (IP: Carlota Solé)

centros educativos? Éstas son las preguntas de partida que nos sirven para calibrar la influencia de estos dos factores en la diversidad y desigualdad de las trayectorias educativas analizadas.

## 1. CALIBRANDO EL IMPACTO DEL PROFESORADO Y DE LAS RELACIONES ENTRE IGUALES

La literatura de investigación sobre minorías y educación parte de enfoques diversos para buscar las causas de los resultados académicos de los hijos e hijas de familias inmigradas en la escuela. Numerosas investigaciones muestran las trayectorias de éxito asociadas a un mayor nivel educativo de la madre, al estatus laboral del padre y a las características de la estructura familiar. Otros estudios se centran en las dimensiones individuales y familiares de los estudiantes o muestran como el posicionamiento de la familia en la estructura social resulta ser un factor clave. O, como el de Feliciano (2006), constatan que es el nivel educacional premigratorio del grupo lo que influye en las expectativas educativas de la "segunda generación", transmitidas a través de los deseos de los padres y de sus aspiraciones. En este marco, el apoyo de las familias y de los vínculos comunitarios establecidos a través de la participación asociativa resulta clave en el desarrollo de sus trayectorias (Pàmies, 2006, Carrasco, Pàmies y Bertran, 2009).

Sin embargo, otros factores, de carácter escolar, emergen como dimensiones claves. Investigaciones diversas (Abajo y Carrasco, 2004; Pàmies et alt, 2013, entre otras) muestran como el profesorado resulta un factor importante de éxito y de influencia positiva en la experiencia escolar de los jóvenes inmigrantes. El apoyo, concretado en las altas expectativas, que de forma explícita reciben algunos de estos jóvenes, y el trato cordial y exigente convierte este factor en clave en la construcción de sus trayectorias escolares. No obstante, las investigaciones muestran como este apoyo no se hace extensivo a toda la institución escolar. En esta, los estudiantes tienen diferenciadas experiencias, que en ocasiones derivan de su inclusión en determinados grupos de nivel. La separación de los estudiantes en estos actúa como elemento de diferenciación al crear unos espacios privilegiados - frente a otros desfavorecidos -, para el aprendizaje y la sociabilidad. Gibson y Carrasco (2009) muestran cómo los jóvenes son situados en los márgenes de las escuelas; unos márgenes simbólicos en cuanto a las relaciones de poder y al acceso al conocimiento. La investigación desarrollada en Madrid por Poveda, Jociles y Franzé (2009) corrobora los resultados anteriores. Su análisis sugiere que en los institutos se generan estrategias de externalización (atención en dispositivos específicos y de bajo nivel a cargo de técnicos y profesionales especializados) y de posicionamiento de los alumnos latinoamericanos como *visitantes/ invitados* del centro educativo (los alumnos no sienten nunca que formen parte real de la comunidad de alumnos ni de los espacios sociales construidos) que generan dinámicas de desafección y alienación de los alumnos del entorno escolar. La investigación de Lucko (2011) muestra también cómo los jóvenes ecuatorianos se ubican en clases de bajo nivel en las escuelas, lo que contribuye a reíficar los estereotipos dominantes sobre los inmigrantes latinos además de condicionar sus trayectorias y futuro socioacadémicos.

Estas situaciones guardan una estrecha relación con las posibilidades de acceso al conocimiento, a las relaciones y a las formas de acumulación de capital social a través de los grupos de iguales que permite la escuela a los hijos e hijas de familias inmigradas. Para estos jóvenes, poder acceder a un determinado grupo de iguales puede representar una fuente de capital social que les permita el acceso a los recursos escolares y los empuje hacia el éxito (Stanton-Salazar, 1997 y 2004). Este capital social también parece estar generizado, ya que según Stanton-Salazar (2001) y Suárez-Orozco y Qin, (2006) las chicas ayudan más entre ellas que los chicos de los mismos orígenes. Y en el caso de Italia, por ejemplo, la investigación sobre género e hijos de inmigrantes también aporta evidencias de la conexión entre género y capital social. Ravecca (2010) constata como hombres y mujeres ecuatorianos se diferencian a la hora de crear y beneficiarse de "capital social" en la sociedad de destino, y especialmente en la escuela. Se manifiesta como las chicas inmigradas tienen a su disposición más recursos sociales de inserción que los chicos, los cuales se pueden expresar, de acuerdo con el esquema clásico de Coleman (1988), bajo la forma de un alto control por parte de los padres (familiar closure) y la comunidad étnica (Intergenerational closure), y en la conjugación del mantenimiento de una identidad étnica propia con los referentes de éxito adquiridos con el apoyo del profesorado y los compañeros de clase, fuerzas que conjuntamente contribuyen a una orientación proacadémica.

Otras líneas de trabajo, como la de Zolberg y Woon (1999) y Alba (2005) muestran el reconocimiento dispar de la diversidad y cómo esta se problematiza en especial para ciertos grupos y sus emblemas, como

sería el caso de los jóvenes marroquíes y de sus familias en Cataluña, tal y como han puesto de relieve trabajos como los de Carrasco, Pàmies y Ponferrada (2011). También desde la escuela parecen afectar las imágenes de lo *social mirror*, es decir, la imagen social que se devuelve a estos jóvenes a través de discursos, expectativas y prácticas escolares. Unos discursos racializados y discriminatorios que crean el efecto de espejo social que afecta a las y los jóvenes inmigrantes al condicionar sus posibilidades de éxito educativo y de desarrollo de estrategias identitarias flexibles. Así, se produce una internalización de las que son consideradas inadecuaciones identitarias de carácter étnico-académico (Archer, 2005 y 2006). En el caso de los jóvenes ecuatorianos y marroquíes en Cataluña, por ejemplo, se utilizan en la escuela construcciones e imágenes sobre terrorismo, delincuencia y bandas que lanzan mensajes de no ciudadanía (Ríos Rojas, 2010). Por su parte, los y las jóvenes de origen rumano aparecen pocas veces en el foco de las investigaciones. Su poca visibilidad en las investigaciones se debe precisamente a su carácter poco problemático (Bereményi, 2011). En su caso, el *social mirror* es muy positivo, estos chicos son vistos por el profesorado como bien preparados, con habilidades educativas y dominio de lenguas, y considerados disciplinados y respetuosos (Bereményi, 2010; Ion, 2011).

## 2. METODOLOGIA

El planteamiento metodológico del proyecto general donde se enclava nuestra comunicación fue de carácter mixto e integró diversas técnicas con potencialidades complementarias: explotación de fuentes secundarias y estadísticas, entrevistas focalizadas a expertos (técnicos municipales), y entrevistas en profundidad a chicos y chicas de familias de origen marroquí, rumano y ecuatoriano de entre 18 y 25 años, que son el centro de atención aquí, con la finalidad de poder captar la singularidad y las vivencias de las trayectorias escolares y sociales desde su propia subjetividad. Durante el trabajo de campo en 2013 se entrevistó a un total de 41 jóvenes: 15 de origen marroquí (9 chicas y 6 chicos), 12 de origen ecuatoriano (5 chicas y 7 chicos), y 14 de origen rumano (8 chicas y 6 chicos).

Las dos unidades de observación escogidas fueron los municipios de Badalona (provincia de Barcelona) y El Vendrell (provincia de Tarragona). Se trata de dos zonas muy diferentes entre sí en cuanto a tamaño, estructura productiva, impacto de la actual crisis económica, patrones de asentamiento migratorio, políticas de acogida, sociales y educativas dirigidas a la integración de la población inmigrada, etc., como para permitir contrastar una gran diversidad de trayectorias y perfiles de jóvenes en términos de tipicidad más que de representatividad estadística.

Las entrevistas a los jóvenes se realizaron de forma *semiestructurada*, a partir de diversos bloques temáticos: En esta comunicación se sintetiza el análisis de las trayectorias migratorias del o la joven y su familia y de las trayectorias educativa del joven, enfatizando la identificación de los momentos de transición y cambio, y su significatividad.

## 3. EL PROFESORADO Y SU INFLUENCIA EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS JÓVENES

### 3.1 Valoración general sobre el profesorado y su impacto en la trayectoria académica

Las entrevistas reflejan una valoración general positiva mayoritaria sobre el papel del profesorado en las diferentes etapas educativas, si bien en gran parte de los casos no se hace demasiado énfasis en dicha influencia como clave para el éxito escolar. Se repite la idea de que los profesores brindan apoyo, pero siempre y cuando “tú hagas lo que tienes que hacer”:

Bueno, una vez que me saqué la ESO, pues claro, todos los (profesores) que me habían visto pasar ese momento tan malo y tal, pues bueno, me apoyaron un poquito y ‘que yo podía; que si yo quería, yo podía’, pero claro, tenía que querer y hacer lo que tenía que hacer, si no... yo misma.”  
(Maja<sup>2</sup>, origen marroquí, 23 años).

Hay testimonios que expresan una influencia del profesorado en sentido negativo, tanto en lo que respecta a la convivencia cotidiana dentro del centro escolar (“Me tenía manía”) como al nivel académico (“Ahí todo era de nivel bajo...”), como en lo relativo a la orientación sobre la continuidad en los estudios,

<sup>2</sup> Todos los nombres de las y los jóvenes entrevistados son inventados para preservar el anonimato de los informantes. Citamos, conjuntamente con el pseudónimo, su origen y edad.

especialmente por parte del profesorado de los grupos de nivel más bajo en la secundaria. Por niveles educativos, las valoraciones positivas se concentran en la educación primaria y los ciclos formativos; en cambio, la ESO es objeto de más opiniones generales en negativo.

Aparece también alguna queja denunciando la inhibición o falta de intervención del profesorado ante agresiones de corte racista, si bien éstas son muy puntuales:

La verdad es que los profesores ahí me decepcionaron un poco; con el tema de los profesores, porque no hicieron mucho caso. Y la verdad es que a mí me sentaba mal. Y lo único que hacían los profes era ‘no hagas caso, no hagas caso’. (Carla, origen rumano, 22 años).

### 3.2. Profesores clave

Buena parte de los entrevistados destaca algún profesor/a como clave en su trayectoria escolar. Un grupo de chicos/as señala al profesor/a del aula de acogida o de refuerzo como especialmente relevante por el apoyo personalizado brindado en los duros inicios de la escolaridad en destino. Y en otros casos la figura clave resulta ser uno de los tutores/as que han tenido en la primaria, o bien en secundaria, pero coincidiendo con el inicio de la escolarización en destino. No obstante, los entrevistados también mencionan como decisivos en sus trayectorias a profesores/as de asignaturas ordinarias (Latín, Tecnología, Catalán, Biología...) que en principio no tenían ninguna responsabilidad de tutorización o seguimiento personalizado de los alumnos, valorando especialmente su implicación personal. Desafortunadamente, algunos entrevistados, especialmente ellas, destacaron profesores “clave” en un sentido negativo. En el caso de Ana (Rumanía), emergía una experiencia negativa con una profesora de matemáticas a la que ella solicitaba apoyo extra en la hora del recreo o fuera de clase, y se negó:

Y la odiaba, porque se lo decía. Digo ‘no puedo entender’, digo ‘¿puedo venir después de clase contigo?’, ¿te puedes quedar en el patio?’, digo yo, o dar una hora extra, o lo que fuese; digo ‘échanos una mano’, siempre decía que ‘no’: ‘si no entens el que fico a la pissarra, no ho entens i punt’. (Ana, Rumanía, 21 años).

Tanto los alumnos que han continuado estudios universitarios como los que no lo han hecho hablan del profesorado que les ha marcado en términos similares, pero lo que han cursado formación superior mencionan en muchos casos la influencia positiva de estos profesores/as en la decisión de iniciar estudios universitarios.

### 3.3. Orientación en la continuación de estudios

Dicha orientación es objeto de valoraciones positivas en general, especialmente cuando los animan a cursar Bachillerato y estudios universitarios, pero también CFGM y CFGS. Ahora bien, son significativos los testimonios de los alumnos/as que dejan claro que ya tenían la opción tomada de seguir estudiando y que la tutorización por parte de los docentes no les había influido en ella. Así, por ejemplo, diversas chicas afirmaron que la decisión de ir a la universidad había sido cosa suya con el apoyo de la familia, independientemente de la orientación del profesorado.

Además, no siempre se valora esta orientación en sentido positivo, algunos se quejaron de que no les habían animado a acceder a estudios superiores (y ahora se arrepentían de no haber seguido carrera académica) e incluso señalaron que lo habían hecho en contra de la evaluación/orientación de su tutor/a. Por ejemplo, Chespirito (Ecuador) fue orientado por su tutora de ESO hacia ciclos formativos a pesar de que él deseaba hacer Bachillerato y luego una ingeniería electrónica:

-¿Elegiste tú hacer este Grado Medio, o cómo fue que...?

-Sí, porque claro, al ver mis notas de la ESO, mi Tutora de 4º de la ESO, me dijo que yo no estoy capacitado para hacer Bachillerato, porque si no iba a suspender todo, y que iban 2 años perdidos; y me dijo ‘mejor vete a un Grado Medio, que a ti te guste’... y me dijo ‘¿tú qué quieres ser?’, digo ‘pues, ingeniero’, [y la tutora:] ‘pero ¿de qué?’, digo ‘Eléctrico, como [...]’ (Chespirito, 21 años).

En este sentido, los chicos/as son bien conscientes de que el profesorado tiende a recomendar una carrera académica u otra en función de los resultados que van obteniendo en la ESO.

### 3.4. Imágenes y expectativas del profesorado según colectivos de origen étnico-cultural

El principal hallazgo que emerge comparando los discursos de los entrevistados/as sobre esta cuestión es la poca experiencia, conciencia o reconocimiento de discriminación por parte del profesorado en base a la procedencia geográfica y cultural de los alumnos. Se trata de una percepción muy generalizada:

“Saben que yo soy de Marruecos, pero no... o sea, quiero decir, yo nunca me sentaba [sentía] que yo soy [fuera], por ejemplo...” (Yasmin, Marruecos, 21 años).

No, hacia mí no. Yo creo que hacia mí no. Aparte, no sé si... Nunca me han discriminado por ser... Nunca me he sentido discriminada; ni aquí, ni en la Universidad, ni nada. Porque siempre se han comportado bien. No, no tengo ninguna queja (Maria, Rumanía, 21 años).

En dichos discursos se hace patente el convencimiento de que el profesorado les juzga más según las características individuales y el comportamiento cotidiano que no en función de la procedencia:

A ver,... ha habido profesores y profesores, ¿no? pero... excluida no me he sentido nunca; todo lo contrario. Yo era la que más trabajaba. Entonces los profesores eso lo valoraban más (Carla, Rumanía, 22 años).

De hecho, muchos de nuestros entrevistados/as han experimentado un tratamiento y refuerzo en positivo por parte del profesorado:

“Incluso, [els professors] han llegado a decirles [als pares] que ‘tu hija estamos segurísimos que se lo puede sacar, pero que es ella la que no quiere’, que ‘es una chica muy inteligente y tal...’. O sea, que siempre me han visto co... yo lo del Bachillerato, yo en verdad no quería hacerlo, porque yo decía que ‘no me veo capaz’; fueron todos los... la Junta de los Profesores, que insistieron en que hiciera Bachillerato, porque ellos me veían con capacidad, me veían con tal... independientemente de que mis padres fueran extranjeros.” (Alegria, Marruecos, 20 años).

En algunos casos se destacaban las ambigüedades de un tratamiento claramente “color-blind”:

“Incluso me enfadaba al principio, porque todos los profesores me pedían lo mismo que a los demás, y a veces me enfadaba, porque al decir ‘yo no soy de aquí, no entiendo muchas cosas de aquí y...’. Pero luego me di cuenta que estaba bien hecho así” (Cristiano, Rumanía, 18 años).

Con todo, aún siendo minoritarios, no dejamos de registrar algunos discursos críticos denunciando prejuicios y estereotipos del profesorado hacia determinados colectivos. Por ejemplo, entre los alumnos de origen ecuatoriano se percibía una ligera imagen negativa debido a la influencia de las “bandas latinas”:

Yo creo que bueno... ecuatorianos... siempre han tenido un papel un poco malo, la verdad, ante todo por esto de las bandas y todo esto. Sí que en ciertos momentos, ¿vale? quizás notas un poquito más, no de discriminación, pero sí que dices quizás, estos chavales más conflictivos o algo... pero bueno, tampoco mucho, pero yo reo que en alguna ocasión sí has notado que te ha tratado un poco diferente y todo... tampoco es excesivo, pero se nota un poco (Nicole, 21 años).

Y en el caso del colectivo marroquí, algunos chicos se quejaban de a veces sus opiniones y aportaciones en clase eran interpretadas desde los estereotipos culturalistas sobre su origen, claramente ellos resultaban ser los más sobreexpuestos a este tipo de prejuicios:

“Tal vez sí que... hace unos años sí que me... que me decían que era un... en clase, surgía a lo mejor un tema de filosofía/ciudadanía, y decía yo algo, y me decían ‘no, eres un machista, no sé qué’, porque a mí me gusta decir mucho lo que pienso, y claro, y yo siempre decía que muchos se callaban, pensaban igual que yo, pero no lo quieren decir porque tienen miedo a eso, a que le digan eso. Pero que yo no tengo ideales machistas, ni nada. Solo que yo creo que es más por el hecho de... cómo soy marroquí musulmán, pues ya me tachaban de machista, de homófobo, por ejemplo también... me lo han dicho. Pero no decía nada bestia, sino decía que, a lo mejor, no veía algo bien, pero no... pero tampoco ni lo criticaba, ni nada” (Mustapha, Marruecos, 19 años).

#### 4. SOCIALIZACIÓN ENTRE IGUALES Y TRAYECTORIAS ESCOLARES

##### 4.1 Relaciones con los compañeros de escuela en las diversas etapas educativas: experiencias y valoraciones

Si algo resulta común entre los entrevistados son unas vivencias generalmente positivas en las relaciones con los compañeros de aula, tanto en la educación primaria como en la secundaria. Se recuerda especialmente el apoyo de los compañeros/as que les echaron una mano tanto en los primeros momentos de la llegada y la adaptación escolar, como en la etapa de formación actual:

Si, la verdad, me apoyaban mucho; porque yo no sabía, ¿sabes? Me apoyaban sobre todo los chavales; tenía unos amigos míos... al principio no sabía nada, y me ayudaban un poco, y ya iba.

Pues cuando entras tú en una clase, y no escuchas nada de tu idioma... solo escuchas español, y aprendí un montón con ella; la verdad, me ayudaron. (Juan, Marruecos, 21 años).

Un apoyo que no es sólo académico, sino en la adaptación al entorno social, y en el ámbito personal. Misteriosa lo expresaba en estos términos

“En verdad [me han ayudado], mucho. Pues porque si no, no sabría dónde está la biblioteca, para ir al parque... yo, por mi sola, no iba a saber dónde está el parque de... que está en la ‘muntanya’...”

O, cada día pues escogían un parque, de ir a un parque, y nos íbamos, o sea... a tomarnos algo, ahí en el bar, que está al lado del colegio...”. (Misteriosa, Marruecos, 26 años).

Un pequeño sector de entre los entrevistados, sobre todo chicas procedentes de Ecuador y Marruecos (no así las jóvenes rumanas), señalaban que sus mejores amistades las habían establecido con compañeras del mismo origen y sexo: “Pues con una chica que ahora está en Ecuador, me llevaba como si fuera mi hermana; solo con ella yo quería estar. Y bueno, alguna que otra española” (Dafne, 18 años).

Si bien entre las chicas la valoración de la preferencia por amistades del mismo origen se considera siempre beneficiosa, en el caso de los chicos emergía el sentimiento de que según que amistades internas al colectivo pueden constituir una “mala influencia” en términos de sus efectos sobre el esfuerzo y la dedicación a los estudios. Ahora bien, los participantes entrevistados eran bien conscientes de la influencia de determinados círculos de amistades sobre los estudios independientemente de su procedencia. En muchos casos los cambios de grupos de amigos/as venían motivados por esta influencia sobre el esfuerzo académico.

Analizando las experiencias de sociabilidad aparece también una tendencia a sentirse más a gusto con los compañeros una vez asegurado el nivel educativo más elevado, sea bachillerato o ciclos formativos: en estos entornos les resulta más fácil encontrar apoyos, afinidades y estilos similares entre los colegas que no en la ESO, donde parece que las relaciones tienden a ser más fluctuantes e inestables. Ilustrativamente, Paquito (25 años, Ecuador) nos explicaba que los amigos de instituto que ha conservado son los que han continuado estudiando, como él: “Si teníamos que hacer un trabajo, lo hacíamos los tres, o... hacíamos un grupo que no... pues que ni sea de nivel alto ni nivel bajo, nivel a lo normal...”.

Otros entrevistados remarcan que han ido perdiendo los amigos que tenían al finalizar la primaria con la segregación por niveles en los institutos, encontrándose solos al inicio de la secundaria.

Los testimonios revelan muy pocos casos de acoso y cuando se reconoce como tal la experiencia, acostumbran a ser agresiones individualizadas (no de grupo) y los entrevistados/as atribuyen el comportamiento más a características personales del agresor/a que no a un racismo sistemático. Esta fue por ejemplo la experiencia de Carla (Rumanía, 22 años):

[...] fue en 3º o 4º de la ESO, que me hicieron bastante bullying.

*¿Sí? ¿Qué...? ¿Y eso?*

Pues por el tema de que era inmigrante... Bueno, ahí empezó. Teníamos un chico en clase, que tenía problemas.

*Pero, ¿problemas de...?*

Problemas supongo que en casa... el típico que se mete con todo el mundo.

*Más conflictivo, ¿no?*

No está muy bien... hacía cosas raras, cambio de temperamento. Un día estaba contento, feliz, el otro día estaba que no lo aguantabas. Y bueno, lo típico, ¿no? que se meten contigo, ‘que has venido en pateras aquí’ [se’ñ riu una mica]

*¿Él? O sea, era él, no era toda la clase...*

No, no. Era él.”

#### 4.2 Imagen social: roles, grados de popularidad y aceptación

La mayoría de los entrevistados se ubican en una posición de aceptación y de popularidad discreta en lo que respecta a sus estatus entre los compañeros. Se repiten afirmaciones de tener un “normal”, “me veían normal, sí, normal”, “igual que mis compañeros”, “Popular no, que me sentía con todos igual”: No dejaba de haber casos de entrevistados que reconocían haber tenido un rol fuerte y de liderazgo dentro de su grupo de amistades en la escuela: “Siempre he sido un chico... bueno, que ha caído bien, que bueno... me gusta el liderazgo, me gusta estar ahí siempre, estar pendiente, y es todo esto” (Maikel, Ecuador, 20 años).

Las chicas se veían como “buenas estudiantes” en mayor medida que ellos, independientemente del origen considerado: “Me ven como la que estudia, siempre me han visto como la que estudia, pero tampoco he sido la de excelentes notas. Pero sí como ‘la que aprueba todo.’” (Nicole, Ecuador, 19 años). Sin embargo, cuando el clima escolar no es pro-académico, ocurre que esta imagen de “buena estudiante” se vuelve un peso que margina en la escala de estatus dentro del grupo de iguales. Tal y como lo expresaba la joven de origen rumano, María:

A ver, no encajaba más que nada porque yo era una persona responsable, porque me había quedado sin mis padres, yo ya iba sola a los sitios... estaba más espabiladilla. Entonces, yo estudiaba sola, yo hacía los deberes,... Entonces era la única que hacía los deberes, que hacía las cosas y claro, los demás era como pues... ¿no? se burlaban en el sentido de que ‘mira, tú haces esto, y normalmente la gente aquí no lo hace’. Yo siempre me he considerado buena estudiante, ¿no? Siempre me ha gustado estudiar, y siempre me ha gustado dedicarme al estudio y tal.”

Si las chicas se muestran más independientes ante las presiones del grupo de iguales, ellos tienden a señalar con más frecuencia ésta para explicar altibajos en su trayectoria académica. Esta presión grupal aparece con más visibilidad entre nuestros entrevistados de origen ecuatoriano. A modo de ejemplo, Chespirito nos relató como en el CFGS conoció a amigos “latinos” y se volvió más “rebelde”: “Y pues, en el Superior sí que fui un poco más rebelde de los otros año que no lo era. Era porque conocía a estos amigos latinos, y ya me... me desacataron un poco; pero bueno”. Los amigos latinos le enseñaron a “ligar”, a “vacilar” y a relacionarse con las chicas al “estilo latino”.

Un patrón bastante común es que la imagen y el rol en el grupo de iguales ha ido cambiando a medida que los jóvenes ganaban confianza y seguridad, superando un período de timidez inicial en consonancia con la adaptación al nuevo ambiente escolar:

Bueno, yo al principio era la callada, la tímida, la que hablaba solo cuando era estrictamente necesario. Porque claro, eso de no saber qué decir ‘y ahora, digo algo, y a lo mejor, lo digo mal y se ríen’. Entonces, era bastante tímida, al principio. Pero después, era la que hacía los chistes, y... ‘bueno, vamos a ponerle un poco más de alegría al asunto y cosas así’. Y ahora pues... no sé, soy así... mucho de hacer reír a la gente (Verónica, Marruecos, 21 años).

#### 4.3 Experiencias de discriminación y segregación entre iguales

En las entrevistas, como se ha avanzado más arriba, no se reconocen realmente un número significativo de experiencias abiertas de hostilidad y discriminación por razones étnico-culturales, en todo caso son interpretadas -como se ha comentado-, como episodios puntuales vinculados a la enemistad o animadversión con algún compañero/a o pequeño grupo específico.

Acostumbran a ser más las chicas que los chicos los que reportan con más detalle y sentimiento estos episodios de asedio y segregación. A modo de ejemplo, una joven ecuatoriana admitía que en su escuela de primaria sí percibía “mucho racismo” por su color de piel, y su peso....:

“Sí, en ese sentido sí. Cuando llegué, pues... yo era... no sé, era como más morena y pues me decían ‘que sí, que si eres de Pakistán, que si eres mora, que...’, yo siempre he sido gordita, bueno lo típico ¿sabes? Y sí, me sentía mal, porque claro, me marginaban en ese sentido. Luego se metían conmigo. Lo pasé fatal. En la escuela sí lo pasé fatal. Y luego ya pues, ya poco a poco, fui abriendo los ojos, ya en la ESO, pues ya no te dejabas mucho”. (Marta, 21 años).

Los profesores no acabaron de mostrar la contundencia esperada ante los actos de agresión:

“como te digo, lo pasé mal; me ha hecho sentir mal, pero claro... yo iba a llorar a mi casa, tal... mi padre iba a hablar con los profesores, pero siempre seguían igual. Entonces fue... bueno, yo pasaba... cada día, porque era... soy una persona... era una persona normal y corriente como todas. Pero bueno... me decían ‘no hagas caso, pasa de ellos; no le tomes importancia’” (Stephanie, 23 años).

Aunque no sean generalizables casos de discriminación, quién más quién menos ha recibido o presenciado comentarios racistas sobre su origen étnico-cultural:

No discriminada, pero... llegar a la ESO y que te enteres que esa chica con la que te llevabas muy bien va diciendo cosas sobre ti, o sobre... ‘ay, mira! es que estos moros han abierto una Mezquita aquí’. Claro! yo esa persona la llevo conociendo muchos años, y que diga esto ahora, es como que me afectó... bastante, ¿no? [...] Claro, y que ‘ay! que estos moros, no sé qué’, pues... quieras o no,

que yo no me lleve mucho con gente de mi país, pero... quieras o no es mi país, ¿no? (Noa, Marruecos, 19 años).

Sí, alguna vez; de los compañeros de clase. Porque como siempre hay alguno... algún chulito; algún que no... que no sabe hacer comparación, o no sabe distinguir entre razas. Que estando todos, a veces... bueno, antes y ahora, salían cosas feas sobre rumanos; yo lo entiendo... en la televisión. Que si roban, que si hacen que si hacen no sé qué, que si hacen no sé cuántos. Y te llegaban al colegio, y a lo mejor escuchabas 'estos putos rumanos, o estos no sé qué'. Claro, tú te sientes ahí un poquito '¿por qué está haciendo esto? Si yo soy compañera'. (Ana, Rumanía, 21 años).

Entre las chicas de origen marroquí, el hecho de llevar el hijab en ocasiones actúa de muro en la continuidad de sus amistades con compañeras "autóctonas". Así explicaba su experiencia de rechazo Yasmin (21 años):

Era mi amiga, y era española también. Pero cuando me veía, me he cambiado el vestido, así, y el pañuelo, me pongo el pañuelo, y ella me preguntaba, y yo me enfadaba. ¿sabes? Porque ¿sabes? 'No te queda bien. Te hace fea. No sé qué', y me he enfadado, ¿sabes? Y digo 'yo soy tu amiga, que antes como ahora, ¿no ha cambiado no?', dice 'No. Yo si quieres quedar mi amiga, tienes que quitar pañuelo, tienes que cambiar el [los] vestidos. Te tienes que poner así, no sé qué. Si quieres quedamos amigos, y si no, pues así no sales conmigo!', ¿sabes? y yo me sentaba [sentía] mal.

En alguna ocasión se menciona un cierto sentimiento por razón explícita de clase social, más que de procedencia geográfica y cultural: así, un chico ecuatoriano que asistía a un IES de Badalona expresaba "sentirse diferente" por no vestir ropa del mismo nivel (marcas) que el resto de compañeros, por "no ser de la misma clase". Por tanto, se da también una percepción de discriminación por estatus económico, y no específicamente de origen.

## CONCLUSIONES

Respecto a las trayectorias educativas, podemos concluir que emergen tres grandes tipos de trayectorias en función de la continuidad y discontinuidad en las mismas, siendo de más continuidad y menos disrupciones y cambios las orientadas hacia la educación superior, en las que están más presentes las chicas.

En las trayectorias de educación superior las aspiraciones universitarias son fuertes y claras en las y los jóvenes, y aparecen tanto en chicos como chicas y en todos los orígenes. Aparecen más casos de progenitores con posiciones de clase media en origen y con estudios superiores o cualificaciones profesionales. El factor económico y la necesidad de compatibilizar estudios y trabajo, incluso a niveles de estudios superiores, aparece como un obstáculo frecuente y constante en buena parte de las trayectorias. Son las familias con doble ingreso las más presentes en las trayectorias de estudios superiores. Las escuelas elegidas durante la escolarización han sido básicamente públicas y sin estrategias más allá de la facilidad de desplazamiento, aunque aparecen estrategias de cambio de escuela por racismo, malas relaciones con los iguales o falta de apoyo académico del profesorado. En la postobligatoria todos y todas los jóvenes al sistema público para que ninguna familia puede pagar Bachilleratos o ciclos sin concertar. Ningún o poco tiempo en el Aula de Acogida parece ser el más frecuente en las trayectorias de estudios superiores, y, en cambio, las trayectorias de grado medio han pasado la mayoría por Aulas de Acogida y más de 6 meses.

Respecto al profesorado y su influencia en la trayectoria en general la valoración sobre la influencia del profesorado en la trayectoria escolar es buena por parte de la mayoría de entrevistados, si bien en gran parte de los casos no se hace demasiado énfasis en esta influencia como clave para el éxito escolar, no abundan expresiones claras de entusiasmo. En contraposición hay testigos que expresan una influencia del profesorado en sentido negativo, tanto en cuanto a la convivencia cotidiana en el centro escolar, como al nivel académico, como en cuanto a la orientación sobre la continuidad en los estudios, especialmente por parte del profesorado presente en los grupos de nivel más bajos dentro de la secundaria. Si bien

buen parte de los entrevistados destaca algún profesor o profesora que consideran clave en su trayectoria escolar, también es significativo comprobar cómo en algunas entrevistas esta figura está ausente o les cuesta identificar a algunos de los jóvenes. En muchas ocasiones se menciona profesorado de asignaturas ordinarias (Latino, Tecnología, Catalán, Biología ...) que, en principio, no tienen ninguna responsabilidad de tutorización o seguimiento personalizado de los alumnos, y aquí valoran especialmente la implicación personal de estos profesores. Cabe destacar que no siempre se valora la orientación recibida en sentido positivo, algunos alumnos se quejan de que no les han animado mucho a seguir estudios superiores (y ahora se arrepienten de no haber seguido estudiando) o, incluso, que lo han hecho en contra de la opinión y orientación de su tutor / a. Asimismo, hay poca conciencia o reconocimiento de discriminación o tratamiento segregado por parte del profesorado en base a la procedencia geográfica y cultural de los alumnos. Se trata de una percepción bastante generalizada. Y en el caso del colectivo marroquí, algunos chicos se quejaban de que a veces sus opiniones y aportaciones eran interpretadas por parte del profesorado desde los estereotipos culturalistas sobre su origen.

En relación a la sociabilidad entre iguales resulta común la percepción entre los entrevistados de una valoración positiva en términos generales en cuanto a las relaciones con los compañeros de escuela durante la trayectoria académica tanto en la educación primaria como en la secundaria. Destacan, sobre todo, el apoyo de los compañeros que les han ayudado, tanto en los primeros momentos de la llegada y adaptación al centro escolar, como en la etapa de formación actual. Sin embargo, un pequeño sector de los entrevistados, sobre todo chicas, y procedentes de Ecuador y de Marruecos (no así las rumanas), señalan que sus mejores amistades las han hecho con compañeros del mismo origen y sexo. Aparece también una tendencia a sentirse más a gusto con los compañeros una vez se ha alcanzado el nivel educativo más elevado, sea Bachillerato o CFGM: en estos entornos es más fácil encontrar apoyo, afinidades y estilos similares entre los compañeros que no pasó a la ESO, donde parece que las relaciones tienden a ser un poco más fluctuantes e inestables.

## BIBLIOGRAFIA

- Abajo, J.E., i Carrasco, S. (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. *Colección Mujeres en la Educación*. Madrid: Instituto de la Mujer y Centro de Investigación y Documentación educativa..
- Alarcón, A., i Alcalde, R. (2010). Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica. *Col·lecció Aportacions*, 41. Barcelona: Secretaria General de la Joventut de la Generalitat.
- Alba, R. (2005). Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and racial studies*, 28(1), 20-49.
- Aparicio, R. (2007). Las 'segundas generaciones' en España: marroquíes, dominicanos, peruanos. *Cuadernos Europeos de Deusto*, 36, pp. 19-56.
- Aparicio, R. (2007). The integration of the second and 1.5 generations of Moroccan, Dominican and Peruvian origin in Madrid and Barcelona. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1169-1193.
- Archer, L. (2005). The impossibility of girls' educational 'success': entanglements of gender, 'race', class and sexuality in the production and problematisation of educational femininities. London: Department of Education and Professional Studies, King's College. University of London.
- Barth, F. (Comp.) (1976 [1969]). Los grupos étnicos y sus fronteras. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bereményi, B.Á. (2011). Equal schooling opportunities for Spanish Gitano students? Obstacles and possible solutions. A S.M. Değirmencioglu (Ed.), *Some still more equal than others? Or equal opportunities for all*. Brussels: Council of Europe Publishing.

- Bereményi, B.Á. (2012). Intercultural policies and teachers' contradictory views. The Roma case in Catalonian schools. *Intercultural Education Journal*, 23(1), 1467-5986.
- Bertran, M., Ponferrada, M., i Pàmies, J. (2014). Gender, Family Negotiations and academic succes of young moroccan women in Catalonia. *Race & Ethnicity* [en premsa].
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Butler, J. (1999 [1990]). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Carrasco, S., Borison, A., i Ballestín, B. (2005) *Infància i Immigració: tendències, relacions, polítiques*, Vol. II (AADD). *Infàncies, Families i Canvis Socials a Catalunya*. Barcelona: CIIMU.
- Carrasco, S., i Gibson, M. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 90, 59-76.
- Carrasco, S., Pàmies, J., i Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Carrasco, S., Pàmies, J., i Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas: la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Revista Migraciones*, 29, 31-60.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., i Bertran, M. (2009). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: Aproximaciones etnográficas. *Investigaciones en inmigración y educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.
- Crul, M., i Doomernik, J. (2003). The Turkish and Moroccan Second Generation in the Netherlands: Divergent trends between and polarization within the two groups. *International Migration Review*, 37(4), 1039-1064.
- Crul, M., i Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe. *International Migration Review*, 37(4), 965-986.
- Crul, M., i Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1249-1268.
- Eckert, P. (1989). *Jocks & Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. New York: Teacher College Press.
- Feliciano, C. (2006). Beyond de Family, the Influence of Premigration Group Status on the Educational Expectations of Immigrant's Children. *Sociology of Education*, 79(4), 281–303
- Ferrer, F. (dir), Castejón, A., Castel, J.L., i Zancajo, A. (2011). *PISA-2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània
- Flores-González, N. (2005). Popularity Versus Respect: School Structure, Peer Groups and Latino Academic Achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(5), 625-642.
- García Castaño, J., i Carrasco Pons, S. (Eds.) (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Colección Estudios Creade, 8. Madrid: Ministerio de Educación.
- Holland, D., i Lave, J. (Eds) (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Holdaway, J., Crul, M., i Roberts, C. (2009). Cross-national comparison of provision and outcomes for the education of the second generation. *The Teachers College Record*, 111(6), 1381-1403.
- Ion, G. (2011). Romanian Pupils at the Spanish Primary Schools: Continuities and Discontinuities between Former and Current Educational Experiences. *International Journal of Instruction*, 4(2), 193-210.
- Lucko, J. (2011). Tracking Identity: Academic Performance and Ethnic Identity among Ecuadorian Immigrant Teenagers in Madrid. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(3), 213-229.
- Nusche, D. (2009). What Works in Migrant Education? A Review of evidence and Policy Options. OCDE Education Working Paper, 22.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. Birmingham, N.Y.: Vail-Ballou Press.
- Pàmies, J. (2007). Settlement and integration among Moroccan Immigrants and their children in Catalonia. A Romaniszyn, K. (Eds.), *Culture and Migration. The cultural Implications of International Migrations in the Light of Fieldwork evidence*. Kraków: Ed Nomos.

- Pàmies, J. (2008). Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la periferia de Barcelona. Col·lecció Aportacions, 32. Observatori Català de la Joventut. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya.
- Pàmies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña. Revista Psicoperspectivas Individuo y Sociedad, 10(1), 144-168.
- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. Revista de Educación, 362, 133-158.
- Pels, T., i De Haan, M. (2007). Socialization practices of Moroccan families after migration: A reconstruction in an 'acculturative arena'. Young, 15(1), 71-89.
- Poveda, D., Jociles, M., i Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 5(3). Disponible a: [ww.uam.es/otros/ptcedh/2009v5\\_pdf/v5n3esp.pdf](http://www.uam.es/otros/ptcedh/2009v5_pdf/v5n3esp.pdf)
- Ravecca, A. (2010). Immigrant Children school experience: how gender influences social capital formation and fruition?. Italian Journal of Sociology of Education, 1, 49-74.
- Ríos-Rojas, A. (2011). Beyond Delinquent Citizenships: Immigrant Youth's (Re)Visions of Citizenship and Belonging in a Globalized World. Harvard Educational Review, 81(1), 64-95
- Stanton-Salazar, R. (2004). Social Capital among Working-Class Minority Students. A M. Gibson, P.Gándara i J. Koyama (Eds.), School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement (pp. 18-38). New York: Teachers College Press
- Suárez-Orozco, C. (1995). Transformations: Immigration, Family Life, and Achievement Motivation Among Latino Adolescents. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, C., i Qin, D.B. (2006). Gendered Perspectives in Psychology: Immigrant Origin Youth. International Migration Review. 40(1), 165-198.
- Suárez Orozco, M., Suárez Orozco, C., i Todorova, I. (2008). Learning a new land: immigrant students in American Society. Cambridge: Harvard University Press.
- Torrabadella, L., i Tejero, E. (2005). Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Fundació Caixa de Sabadell.
- Trejos-Castillo, E., i Vazsonyi, A. T. (2009). Risky sexual behaviors in first and second generation Hispanic immigrant youth. Journal of youth and adolescence, 38(5), 719-731.
- Valenzuela, A. (1999). Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring. Albany: State University of New York Press.
- Van der Veen, I., i Meijnen, G. W. (2002). The parents of successful secondary school students of Turkish and Moroccan background in the Netherlands: Parenting practices and the relationship with parents. Social behavior and personality: an international journal, 30(3), 303-315.