



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

# Alumnat d'Incorporació Tardana i vinculació en l'aprenentatge en contextos desfavorits a Catalunya

-Trajectòries educatives i esdeveniments vitals cap a  
la continuïtat escolar –



---

Tesi Doctoral

---

*Autora:*  
Anna Tarrés Vallespí


*Direcció:*  
Dr. Xavier Bonal i Sarró


Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Departament de Sociologia.  
Barcelona, Novembre 2020


*Autoria imatge portada: Jana Ramon*

## Llicència Creative Commons (CC)

Llicència CC Reconeixement

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

# RESUM

La tesi analitza la trajectòria educativa de 30 alumnes d'incorporació tardana (AIT) a l'educació secundària obligatòria de contextos socioeconòmicament vulnerables a Catalunya. Aquest anàlisi té per objecte comprendre quins són els factors i condicionats d'èxit educatiu en aquest col·lectiu estudiantil de gran vulnerabilitat.

Per donar compliment a aquest objectiu, la recerca explora les components biogràfiques (gènere, origen cultural, classe social) i migratòries (estatus migratori, edat migratòria) de la mostra en relació amb el sistema educatiu formal i informal que emmarca el procés de socialització secundària que viuen aquests joves migrants.

La recerca es desenvolupa a partir d'un disseny metodològic qualitatiu realitzat a través d'entrevistes semiestructurades retrospectives, observació etnogràfica i un seguiment al llarg del temps en base a una Investigació Qualitativa Longitudinal (IQL), combinat amb l'ús de gràfics de satisfacció educativa i vital. La fase d'entrevistes té lloc a la província de Barcelona en el període 2014-2017. L'observació etnogràfica es concreta en 2 centres de secundària obligatòria de màxima complexitat a la ciutat de Barcelona i té lloc entre els cursos 2015/16 i 2016/17.

L'estudi de les trajectòries dels joves AIT mostra la importància de les organitzacions educatives, dins i fora de l'àmbit estrictament escolar, com a canalitzadores d'expectatives, orientacions i suports pràctics i emocionals, en connexió amb la importància de l'adhesió educativa i la vinculació escolar exposada en la teoria socio-educativa. El relat i la representació gràfica de les trajectòries estudiades mostra les contradiccions, dilemes i capitalitzacions que l'AIT desenvolupa en la confrontació amb la societat de destí i en relació a les variables de classe social, gènere i origen cultural.

---

## TESI

*Alumnat d'Incorporació Tardana i vinculació en l'aprenentatge en contextos desfavorits a Catalunya. Trajectòries educatives i esdeveniments vitals cap a la continuïtat escolar. UAB.*

Autoria: ANNA TARRÉS VALLESPÍ

Direcció: XAVIER BONAL SARRÓ

---

# ABSTRACT

This thesis analyses the educational trajectory of 30 newly arrived migrant students (NAMS) in compulsory secondary education in socioeconomically vulnerable contexts in Catalonia. The purpose of this analysis is to understand the factors and conditions for educational success in this highly vulnerable student group.

To fulfil this goal, the research explores the biographical (gender, cultural origin, social class) and migratory (migratory status, migratory age) components of the sample in relation to the formal and informal education system that frames the process of secondary socialisation that these young migrants go through.

The research is developed based on a qualitative methodological design carried out through retrospective semi-structured interviews, ethnographic observation and a follow-up based on Longitudinal Qualitative Research (LQR), combined with the use of graphs of educational and life satisfaction. The interview phase took place in the province of Barcelona in the period 2014-2017. The ethnographic observation was carried out in 2 compulsory secondary schools of maximum complexity in the city of Barcelona in the academic years 2015/16 and 2016/17.

The NAMS' trajectory study shows the importance of educational organisations, inside and outside the strictly school environment, as channels of expectations, guidance, practical and emotional support in connection with the importance of educational engagement and school engagement exposed in the socio-educational theory. The story and graphic representation of the studied trajectories show the contradictions, dilemmas and capitalisations that NAMS develop in their encounter with the new society and in relation to the social variables of social class, gender and cultural origin.

---

## THESIS

*Newly arrived migrant students and school engagement in disadvantaged contexts in Catalonia. Educational trajectories and life events related to school continuity. UAB.*

Author: ANNA TARRÉS VALLESPÍ

Supervisor: XAVIER BONAL SARRÓ

---

# RESUMEN

La tesis analiza la trayectoria educativa de 30 alumnos de incorporación tardía (AIT) a la educación secundaria obligatoria en contextos socioeconómicamente vulnerables en Cataluña. Este análisis tiene por objeto comprender cuáles son los factores y condicionados de éxito educativo en este colectivo estudiantil de gran vulnerabilidad.

Para dar cumplimiento a este objetivo, la investigación explora las componentes biográficas (género, origen cultural, clase social) y migratorias (estatus migratorio, edad migratoria) de la muestra en relación con el sistema educativo formal e informal que enmarca el proceso de socialización secundaria que viven estos jóvenes migrantes.

La investigación se desarrolla a partir de un diseño metodológico cualitativo realizado a través de entrevistas semiestructuradas retrospectivas, observación etnográfica y un seguimiento a lo largo del tiempo en base en una Investigación Cualitativa Longitudinal (IQL), combinado con el uso de gráficos de satisfacción educativa y vital. La fase de entrevistas tiene lugar en la provincia de Barcelona en el periodo 2014-2017. La observación etnográfica se concreta en 2 centros de secundaria obligatoria de máxima complejidad en la ciudad de Barcelona y tiene lugar entre los cursos 2015/16 y 2016/17.

El estudio de las trayectorias de los jóvenes AIT muestra la importancia de las organizaciones educativas, dentro y fuera del ámbito estrictamente escolar, como canalizadoras de expectativas, orientaciones y apoyos prácticos y emocionales, en conexión con la importancia de la adhesión educativa y la vinculación escolar expuesta en la teoría socioeducativa. El relato y la representación gráfica de las trayectorias estudiadas muestra las contradicciones, dilemas y capitalizaciones que el AIT desarrolla en la confrontación con la sociedad de destino y en relación con las variables de clase social, género y origen cultural.

---

## TESIS

*Alumnado de Incorporación Tardía y vinculación con el aprendizaje en contextos desfavorecidos en Cataluña. Trayectorias educativas y acontecimientos vitales hacia la continuidad escolar.*  
UAB.

Autoría: ANNA TARRÉS VALLESPÍ

Dirección: XAVIER BONAL SARRÓ

---





Als meus pares.

Per les vegades que ens hem assegut al sofà.

Als joves migrants d'avui. I als migrants que som  
tots.

## AGRAÏMENTS

Aquesta tesi deu molt i molt a tots els qui m'envolten Eloi, Jana, Queralt, Trini i Domènec. Gràcies per la paciència i el suport.

També a les oportunitats d'aprendre i a les facilitats oferides pels companys i companyes del Grup de Recerca ERDISC i la Càtedra d'Educació Comunitària de la Universitat Autònoma de Barcelona així com a GEPS a la mateixa universitat, al personal de suport del departament de Sociologia -sobretot a tu, Eli- i al Dr. Xavier Bonal.

Gràcies per l'impuls inicial a la Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya i la col·laboració de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència.

Gràcies als centres educatius contactats i les institucions i persones que m'han facilitat el desenvolupament d'aquest treball de camp complex -gràcies Sara!- i al personal del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i del Departament d'Educació, que han aportat respostes.

Moltes gràcies al granet de sorra de la Maya, els debats lingüístics del grup B., la Txell i en Miquel per la paciència, el meu 'humil secretari' -per ser-hi-, l'amistat dels qui m'envolten i el talent de l'Eloi!

Però sobretot gràcies a l'alumnat, al professorat i al PAS que m'han permès formar part de la seva quotidianitat i, en primer terme gràcies als 30 joves que m'han deixat compartir hores de conversa: moltes gràcies!

## PREFACI

Un dia de principi del 2014 va començar el meu contacte amb joves i institucions per iniciar la recerca que culmina amb aquesta tesi. Els preliminars començaven mesos abans treballant a la Càtedra d'Educació Comunitària i discutint amb el grup ERDISC -Equip de Recerca en Diversitat i Societats Complexes- de la facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona sobre les vicissituds educatives dels estudiants migrants, i tractant de trobar un finançament que mai va arribar.

De la mà de la discussió i la cerca econòmica sí que va ser possible l'establiment de contactes que han fructificat en l'extens treball de camp que la tesi ha implicat.

Molt abans encara, 13 anys abans, finalitzava els estudis en el doctorat en sociologia amb la presentació de la tesina titulada '*Noves mares' i 'nous pares'. Estudi sobre l'evolució dels rols en la parella parental*' a la Universitat Autònoma de Barcelona, de la mà de la Dra. Teresa Torns. No era un final real. Era una interrupció temporal, després del naixement de la meva primera filla, amb la pretensió de concloure l'esforç doctoral passada l'etapa més intensa de la criança.

En el transcurs d'aquest dilatat període entre tesina i tesi, el 2002, de la mà de la Fundació Jaume Bofill, vaig iniciar una etapa professional de 10 anys en el *Panel de Desigualtats Socials a Catalunya* (PaD), un gran esforç de provisió de dades per a l'estudi de l'estructura social de Catalunya. El PaD m'ensenyà el valor, les dificultats i l'esforç de la recerca longitudinal en les ciències socials. Un enfocament temporal en la investigació, el longitudinal, que ni a Catalunya ni a tota l'orbita dels països mediterranis no reeix. Aquest interès em portà al coneixement dels grans panels mundials i a la visita al *National Educational Panel Study* (NEPS) a Alemanya sota una beca *Transeurope* de la *European Science Foundation*. Aquestes oportunitats alimenten el meu coneixement de les possibilitats analítiques de l'enfocament longitudinal. A Alemanya, descobreixo una mica més les possibilitats de la recerca social al llarg del temps, fent seguiment de les mateixes unitats d'anàlisi, i l'aplicació de diferents tècniques no estrictament quantitatives. En aquell temps, entro en contacte amb la recerca relacionada amb 'el curs de vida'.

Passat aquell període, la voluntat doctoral no em va abandonar i el moment familiar va facilitar la decisió d'assumir part del projecte sobre joves migrants i educació a través d'aquesta recerca, que el Dr. Xavier Bonal va acceptar de dirigir.

Els processos de socialització adolescent són de gran intensitat quan es produeixen a travessats per l'experiència migratòria. En aquesta tesi he volgut posar en relleu elements

sociològics d'un esdeveniment que totes les persones entrevistades subratllen com definitori: una migració cap a una nova societat en la qual els menors d'edat es reconstruiran a si mateixos des de rols socials sovint contraposats en el camp educatiu, a través del gènere, l'origen cultural o la classe social.

---

# ÍNDIX

INTRODUCCIÓ .....	1
Estructuració de la tesi .....	2
1. EDUCACIÓ I MIGRACIÓ. TRAJECTÒRIES ESCOLARS I ÈXIT EDUCATIU .....	4
1.1 Aportacions teòriques al binomi educació i immigració.....	5
1.2 Factors relacionats amb les trajectòries educatives dels joves de famílies immigrants .....	7
2. L'ALUMNAT D'INCORPORACIÓ TARDANA.....	11
2.1 Alumnat d'origen estranger .....	14
2.2 Alumnat d'incorporació tardana: edat i vulnerabilitat .....	16
2.3 Magnitud de l'AIT a Catalunya.....	18
2.4 Assoliment de l'alumnat d'origen estranger.....	20
2.5 Les trajectòries escolars de l'alumnat migrant .....	23
2.6 Socialització secundària de l'AIT.....	24
3. EL SISTEMA ESCOLAR A CATALUNYA I EL CONTEXT DE LA PROVISIÓ DEL DRET A L'EDUCACIÓ .....	26
3.1 La LOGSE i les mesures d'atenció a la diversitat .....	27
3.2 Atenció a la diversitat, paradigma del dèficit, diversitat com a problema i inclusió excloent	28
3.3 Adhesió educativa i èxit escolar.....	31
3.4 Cultura escolar, clima i <i>habitus</i> institucional .....	34
3.5 Relacions educatives en els entorns de proximitat .....	36
4. DISSENY DE LA RECERCA .....	38
4.1 Problemàtica.....	38
4.2 Preguntes de recerca i objectius.....	39
5. UNA MIRADA ANALÍTICA .....	41
5.1 Hipòtesis .....	42
5.2 Sistema d'hipòtesis.....	43
6. METODOLOGIA.....	44
6.1 Procés metodològic, Tècniques i eines .....	44
6.1.1 Les entrevistes.....	45
6.1.2 Els gràfics de satisfacció.....	46
6.1.3 L'observació etnogràfica .....	48
6.2 Mostra.....	52
6.2.1 Mostra de persones.....	53
6.2.2 Mostra de centres .....	53
7. RESULTATS DE LA RECERCA.....	56
7.1 Trajectòries d'èxit de joves d'incorporació tardana al sistema educatiu.....	56
7.1.1 Trajectòries d'AIT des de una perspectiva retrospectiva .....	57
7.1.2 Trajectòries d'AIT des de una perspectiva longitudinal .....	71
7.1.3 Breu recapitulació: Biograficitat i gènere en les trajectòries educatives .....	97
7.2 Alumnat d'incorporació tardana i quotidianitat educativa. Etnografia d'un (des)encontre	101
7.2.1 La recerca etnogràfica i l'anàlisi de les observacions.....	101
7.2.2 La presentació de les observacions .....	102
7.2.3 Els centres de secundària etnografiats.....	102
7.2.4 Breu recapitulació: La inclusió educativa i la inclusivitat excloent.....	132
8. CONCLUSIONS.....	136
BIBLIOGRAFIA .....	149

---

<b>ANNEXES .....</b>	<b>161</b>
<b>Annex 1: Gràfics de trajectòria vital i educativa altres AIT de la mostra .....</b>	<b>162</b>
<b>Annex 2: El treball de camp.....</b>	<b>170</b>
<b>Annex 3: Altres elements de la mostra .....</b>	<b>171</b>
<b>Annex 4: Documents metodològics .....</b>	<b>181</b>

---

## LLISTAT D'ACRÒNIMS

<b>AFA</b>	Associació de Famílies
<b>AIT</b>	Alumnat d'Incorporació Tardana
<b>AJMS</b>	Adolescents i Joves Migrants Sols
<b>CFGM</b>	Cicle Formatiu de Grau Mitjà
<b>CFGS</b>	Cicle Formatiu de Grau Superior
<b>CSASE</b>	Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu
<b>DGAIA</b>	Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència
<b>EBE</b>	Espai de Benvinguda Educativa
<b>EOI</b>	Escola Oficial d'Idiomes
<b>ESO</b>	Educació Secundària Obligatòria
<b>ESPO</b>	Estudis Postobligatoris
<b>GESO</b>	Graduat en Secundària Obligatòria
<b>IDESCAT</b>	Institut d'Estadística de Catalunya
<b>IQL</b>	Investigació Qualitativa Longitudinal
<b>LISA</b>	The Longitudinal Immigration Student Adaptation
<b>LOGSE</b>	Llei Orgànica General del Sistema Educatiu
<b>NAMS</b>	Newly Arrived Migrant Students
<b>MENA</b>	Menors Estrangers No Acompanyats
<b>OCDE</b>	Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmics
<b>PAS</b>	Personal d'Administració i Serveis
<b>PISA</b>	Programa per a l'Avaluació Internacional dels Alumnes
<b>Pla LIC</b>	Pla per a la Llengua i la Cohesió Social
<b>PQPI</b>	Programa de Qualificació Professional Inicial
<b>RALC</b>	Registre d'Alumnat de Catalunya
<b>TAC</b>	Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement
<b>TIC</b>	Tecnologies de la Informació i la Comunicació
<b>UAB</b>	Universitat Autònoma de Catalunya
<b>UPC</b>	Universitat Politècnica de Catalunya

---

## ÍNDEX DE FIGURES

Figura 1. Percentatge d'alumnat estranger a Catalunya per curs .....	15
Figura 2. Marc general de la recerca.....	41
Figura 3. Relació gràfica entre hipòtesis .....	43
Figura 4. Esquema de les etapes d'aplicació de les tècniques principals usades en la recerca.....	44
Figura 5. Plantilla dels Gràfics de satisfacció vital i educativa.....	47



---

## ÍNDEX DE GRÀFICS

Gràfic 1. Trajectòria vital i educativa de la Badra .....	59
Gràfic 2. Trajectòria vital i educativa del Moha .....	62
Gràfic 3. Trajectòria vital i educativa de Dakar .....	65
Gràfic 4. Trajectòria vital i educativa de Tom .....	67
Gràfic 5. Trajectòria vital i educativa de Badia.....	69
Gràfic 6. Trajectòria vital i educativa de la Saima.....	77
Gràfic 7. Trajectòria vital i educativa de l'Àixa .....	81
Gràfic 8. Trajectòria vital i educativa de l'Abdul.....	85
Gràfic 9. Trajectòria vital i educativa de la Teresa .....	87
Gràfic 10. Trajectòria vital i educativa de'n Ranjit .....	90
Gràfic 11. Trajectòria vital i educativa de la Li.....	93
Gràfic 12. Trajectòria vital i educativa del José .....	97
Gràfic 13. Trajectòria vital i educativa del Yamir.....	162
Gràfic 14. Trajectòria vital i educativa de l'Arseni.....	163
Gràfic 15. Trajectòria vital i educativa de la Farzana.....	164
Gràfic 16. Trajectòria vital i educativa de la Razia .....	166
Gràfic 17. Trajectòria vital i educativa del Pedro.....	167

---

# ÍNDEX DE TAULES

Taula 1. Evolució de la població total i estrangera. 2000-2019, Catalunya .....	12
Taula 2. Expedients de reagrupament familiar tramitats .....	13
Taula 3. Alumnat de nacionalitat estrangera escolaritzat a l'etapa de secundària obligatòria a Catalunya .	16
Taula 4. Relació d'alumnat total escolaritzat, alumnat d'origen estranger i alumnat en aules d'acollida.....	19
Taula 5. Alumnat atès en aules d'acollida a l'ESO a Catalunya .....	20
Taula 6. Taxa de graduació a 4t d'ESO respecte de l'alumnat avaluat segons nacionalitat .....	21
Taula 7. Tècniques i eines en relació als objectius proposats .....	45
Taula 8. Efectius vàlids finals en cada mostra .....	54
Taula 9. Potencial mostral i decreixements de la mostra longitudinal .....	54
Taula 10. Alumnat total a l'inici de 4t curs ESO en els centres estudiats .....	55
Taula 11. Dades biogràfiques de la mostra retrospectiva d'AIT .....	58
Taula 12. Seguiment i oportunitat de 2a Onada entre l'AIT .....	72
Taula 13. Dades biogràfiques 1a Entrevista (2017) .....	73
Taula 14. Dades escolars 2a Entrevista (2019) .....	74
Taula 15. Dades de resum de la mostra longitudinal.....	74
Taula 16. Dinàmiques de rebuig i inclusió observades en els centres etnografiats.....	133
Taula 17. Presència de dimensions clau de l'acollida educativa en els centres observats.....	134
Taula 18. Relació de l'alumnat d'incorporació tardana amb l'autopercepció acadèmica .....	138
Taula 19. Relació de l'alumnat d'incorporació tardana amb la inclusivitat del centre.....	140
Taula 20. Relació de l'alumnat d'incorporació tardana amb la presència d' altres significatius.....	141
Taula 21. Relació de l'alumnat d'incorporació tardana amb l'educació comunitària .....	143
Taula 22. Relació de l'alumnat d'incorporació tardana entre l'estatus migratori i la percepció d'acompanyament .....	144
Taula 23. Cronograma general del treball de camp i etapes.....	170
Taula 24. Resum d'actuacions per mostres i cursos .....	170
Taula 25. Objectius, tècniques i mostres .....	172
Taula 26. Dades mostrals en nombres absoluts (Mostra retrospectiva).....	173
Taula 27. Dades mostrals en nombres relatius (Mostra retrospectiva).....	173
Taula 28. Indicadors dels centres observats .....	174
Taula 29. Dades mostrals en nombres absoluts de l'alumnat d'incorporació tardana a 4t d'ESO Centre 1 (Mostra longitudinal).....	175
Taula 30. Dades mostrals en nombres absoluts de l'alumnat d'incorporació tardana a 4t d'ESO Centre 2 (Mostra longitudinal) .....	176
Taula 31. Dades mostrals totals en nombres absoluts de l'alumnat d'incorporació tardana a 4t d'ESO. Mostra longitudinal, 1a Onada .....	176
Taula 32. Dades mostrals totals en nombres relatius de l'alumnat d'incorporació tardana a 4t d'ESO. Mostra longitudinal, 1a Onada .....	177

---

Taula 33. Origen geogràfic de l'alumnat d'incorporació tardana a 4t d'ESO per països. Mostra longitudinal, 1a Onada .....	178
Taula 34. Origen geogràfic de l'alumnat d'incorporació tardana a 4t d'ESO per continents. Mostra longitudinal, 1a Onada .....	178
Taula 35. Origen geogràfic de l'alumnat d'incorporació tardana entrevistat per països. Mostra conjunta total .....	179
Taula 36. Origen geogràfic de l'alumnat d'incorporació tardana entrevistat per continents. Mostra conjunta total.....	180
Taula 37. TOTAL MOSTRA 20 CASOS LONGITUDINAL .....	180
Taula 38. TOTAL MOSTRA 10 CASOS RETROSPECTIVA .....	180

## INTRODUCCIÓ

La sociologia sempre s'ha interessat per la comprensió dels processos de construcció social del jo; pels processos de socialització. Des d'una perspectiva relacional i globalitzadora del procés educatiu, aquesta tesi s'interessa pels processos de socialització, però en parla específicament des del procés viscut per joves estrangers en l'entorn educatiu des d'una perspectiva qualitativa.

Concretament, la tesi planteja l'estudi de la vinculació escolar de l'alumnat d'incorporació tardana (AIT) amb estudis postobligatoris (ESPO) des de d'una posició teòrica allunyada del paradigma del dèficit. Allò que interessa en aquesta tesi és fer visible les rutines escolars en relació a la quotidianitat i al tractament del conflicte -quan sorgeix- en l'accés i procés de l'AIT en l'escolarització. La mirada contextual i de procés viscut ubica l'interès de la tesi en el marc escolar, però en interacció amb el més enllà de l'escola o de l'escola en un marc més extens de relacions educatives.

L'interès de la proposta es centra en l'excepcionalitat de la trajectòria escolar de l'AIT en tant que subjectes d'èxit escolar, però condició de migrants desfavorits en entorns econòmicament deprivats. S'inicia l'any 2014, partint de la constatació internacional de la vulnerabilitat de l'Alumnat d'incorporació tardana (AIT) i al corroborar la necessitat d'ampliar els estudis sobre aquest col·lectiu també al nostre país (Serra i Palaudàries 2010).

La recerca es desenvolupa amb una aproximació metodològica a través de l'etnografia i el seguiment al llarg del temps d'una mostra de joves que han arribat a la nostra societat com a alumnat d'incorporació tardana a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) i, posteriorment, han desenvolupat estudis postobligatoris (perspectiva longitudinal).

L'ús de diferents tècniques de recerca amplia les possibilitats de comprensió del fenomen en un context de dèficits lingüístics de l'alumnat en l'arribada a la societat de destí i problemes de seguiment i localització dels joves en el pas de l'etapa d'estudi obligatòria a la postobligatòria.

La investigació situa amb veu pròpia l'experiència migratòria a partir dels joves que viuen el fenomen. La literatura acadèmica sobre alumnat immigrant sovint parla més sobre el col·lectiu que des d'aquest col·lectiu. I, per tant, es parla més des de les visions adultes que suposen la juvenil que des d'aquesta. Superar aquestes posicions ha estat una pretensió de la recerca. La literatura acadèmica també aboca molts esforços en una mirada psicològica, econòmica, política o legalista. La mirada que aquí ens interessa parteix d'una veu i un cos individual,

però en subratlla la imbricació del col·lectiu; d'allò de social que hi ha en experiències que es narren des del jo. Un jo viscut com a estàtic, però cosit pel fil de la memòria en un teixit social.

Per aconseguir-ho, la recerca es fonamenta en la literatura científica sobre la temàtica i aporta com a resultats les narratives verbalitzades i representades gràficament de 12 AIT que exposen el seu procés migratori i l'impacte educatiu del mateix. En fer-ho, es poden observar múltiples paradoxes entre posició social i imaginari de partida i de destí i algunes constants. Per ampliar la comprensió d'aquest *corpus* analític, la recerca abasta l'etnografia de 2 centres educatius amb presència d'AIT a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria a la ciutat de Barcelona i es fa un seguiment al llarg del temps d'alumnat migrant en la transició a estudis postobligatoris.

L'estudi de les trajectòries dels joves AIT mostra la importància de les organitzacions educatives, dins i fora de l'àmbit estrictament escolar, com a canalitzadores d'expectatives, orientacions i suports pràctics i emocionals.

## **Estructuració de la tesi**

El document que teniu a la pantalla o a les mans s'organitza a l'entorn d'un **primer capítol** on es fa una panoràmica dels assoliments principals que l'autora ha recercat en la literatura acadèmica nacional i internacional al voltant del procés educatiu i la seva confluència amb el procés migratori quan aquest s'esdevé amb joves de famílies immigrades. Aquest capítol s'ha dividit en 2 apartats: *Aportacions teòriques al binomi educació i immigració* i els *Factors relacionats amb les trajectòries educatives dels joves de famílies immigrants*. En un **segon capítol** titulat *L'alumnat d'incorporació tardana (AIT)* s'aporta una mirada de conjunt sobre el col·lectiu d'alumnat estranger a Catalunya i l'especificitat de l'alumnat d'incorporació tardana en el seu si, així com la seva magnitud. En aquest capítol també s'aporten nocions sobre l'assoliment acadèmic de l'alumnat estranger en relació a l'alumnat d'origen autòcton i la particularitat de les seves trajectòries i procés de socialització.

En el **tercer capítol** *El sistema escolar a Catalunya i el context de la provisió del dret a l'educació* s'exposa, en primer lloc, les principals mesures d'atenció al col·lectiu d'origen estranger i d'incorporació tardana impulsades des del sistema escolar en el seu context legal i la controvèrsia acadèmica sobre la seva concepció i implementació. Després es pren en consideració tres dimensions que es consideren centrals en l'àmbit d'estudi: la concepció de l'èxit educatiu en relació amb l'adhesió educativa; els components d'estudi relacionats amb la cultura escolar, el clima d'aula i l'*habitus* institucional; i les relacions educatives en els entorns de proximitat.

En el **quart capítol** es mostra el disseny de la recerca i s'aporten els objectius de la mateixa. La proposta analítica i la metodologia emprada es desgranen en el **capítols 5 i 6**.

El **setè capítol** s'ha reservat als resultats de la investigació que s'han organitzat en dos apartats diferenciats. En l'apartat *Trajectòries d'èxit de joves d'incorporació tardana al sistema educatiu* s'aporten 12 trajectòries d'alumnat d'incorporació tardana exposant els elements definitoris de les mateixes i mostrant-les a través de representacions gràfiques. En l'apartat *Alumnat d'incorporació tardana i quotidianitat educativa. Etnografia d'un (des)encontre* es presenta una selecció de registres fruit del *Diari de camp* de treball en dos centres de secundària amb alumnat d'incorporació tardana de la ciutat de Barcelona.

El darrer capítol és el **capítol 8** i aporta conclusions als resultats exposats a partir d'una mirada conjunta sobre ells i també sobre els límits i nous desenvolupaments en la temàtica observada.

Per fer més àgil la lectura de la tesi, he optat per ubicar algunes explicacions i materials complementaris en un darrer apartat titulat **Annexes**.

## 1. EDUCACIÓ I MIGRACIÓ. TRAJECTÒRIES ESCOLARS I ÈXIT EDUCATIU

Els sistemes escolars es constitueixen en el pas del feudalisme a les societats industrials per a socialitzar les poblacions rurals en ideals ciutadans i patriòtics, i disciplines assalariades (Thompson 2002, Ariès 1987). En la modernitat, el sistema escolar és la institució social encarregada de la socialització i la selecció social (Bonal 1998) i centra la seva activitat en la custòdia i formació de les noves generacions per a l'exercici professional i per la vida en societat. Però aquestes funcions no actuen de la mateixa manera per a tots els grups socials i, seguint a Bourdieu i Passeron (1970), és en bona part la major o menor distància amb la cultura escolar allò que explica els processos d'èxit i fracàs escolar: *“Mientras para unas hay continuidades, materiales y simbólicas, entre la escuela y la vida, para otras son dos mundos aparte, a menudo opuestos. Porque el conocimiento y las disposiciones escolares no son neutrales, ni universales; no existen como hechos descontextualizados. Tienen una naturaleza histórica y social y, como tales, están mediadas por las relaciones de poder que atraviesan cualquier forma de sociedad (Young, 1971). De este modo, clase, género y etnicidad –como principales, aunque no únicos, ejes de desigualdad– cruzan de forma transversal tanto la selección, organización y transmisión del conocimiento escolar como su adquisición; median las diferentes formas de experiencia escolar; intervienen en las formas de ejercer de alumno/a y de docente; articulan las relaciones pedagógicas en toda su amplitud.”* (Tarabini 2020b: 147)

En aquest context social i escolar, l'arribada de la immigració econòmica de les darreres dècades s'ha concebut per bona part dels principals actors socials en la societat de destí com un obstacle en el procés d'ensenyament-aprenentatge (Pàmies 2006), fent una associació discursiva entre *'immigrant'* (o eufemísticament dit *'nouvingut'*) i *'fracàs escolar'* (Fullana 1996), i amb valoracions a la situació que van de la criminalització i responsabilització, al paternalisme i la desresponsabilització (Termes 2009).

Aquesta concepció problematitzadora, present en la resposta escolar institucional a la infància i la joventut migrant d'extracció treballadora i origen cultural extracomunitari, parteix de supòsits culturalistes etnocèntrics compensatoris que situen a l'alumnat i les seves famílies en posicions de greuge cultural i carència. El paradigma del dèficit es reforça fins els nostres dies quan *l'Informe Coleman* als EUA (1966) identifica la *'privació cultural'* familiar com la principal causa de les desigualtats. En les controvertides conclusions de l'Informe es sosté que *“si no existen diferencias en los inputs de las escuelas de niños blancos y negros, las diferencias en el rendimiento académico se localizan en los déficits culturales de las familias.”* (Bonal 1998: 49)

En la societat multicultural del segle XXI, l'escola manté la seva transcendència com a institució social que a través de credencials i titulacions assigna posicions socials i, en la seva funció socialitzadora, adquireix una centralitat essencial al convertir-se en la institució principal de contacte prolongat i obligat entre cultures on els agents escolars reinterpreten els valors i discursos dominants i l'alumnat interioritza el lloc que pot ocupar en la societat (Pàmies 2006).

Amb gran retard respecte de la proliferació d'estudis des de la literatura anglosaxona (veure per exemple Ogbu 1978 o Banks 1989) i a remolc de la realitat demogràfica, la literatura acadèmica espanyola i catalana comença a estudiar de manera més intensa el binomi educació i immigració des de finals del segle passat (Pàmies *et al.* 2010) i des de diferents disciplines acadèmiques s'impulsa l'estudi del sistema escolar a partir de l'interès per les formes de reproducció cultural i els processos d'interiorització de l'èxit i el fracàs.

### **1.1 Aportacions teòriques al binomi educació i immigració**

El 1970 Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron publiquen *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* on subratllen el paper del concepte '*capital cultural*' i detallen com es reproduceix l'estatus social quan les famílies incentiven l'adquisició del capital cultural que elles disposen en els seus descendents i així els descendents de les famílies de classe mitjana o alta, o dels professionals autònoms o altament especialitzats, aconsegueixen millorar els seus resultats escolars i mantenen les posicions socials al llarg del temps. Des de llavors i inscrites en una tradició que podríem anomenar culturalista (Sánchez Martí 2016), s'han desenvolupat múltiples aportacions a la relació entre èxit educatiu i població d'origen estranger, entre altres, sobre l'acollida i les implicacions per l'escolarització dels joves immigrants (Essomba 2006), sobre la integració de l'alumnat (Palou 2013) o sobre el desenvolupament de la identitat ètnico-cultural (Bartolomé *et al.* 2002), entre més.

Un dels models teòrics emparat en aquesta perspectiva seria el de la '*discontinuitat educativa*' producte d'una '*discontinuitat cultural*'. Des d'aquesta mirada, diferents autors parlen de '*conflictes culturals*', '*dissonància cultural*' o '*desajust cultural*' i emfatitzen la manca de coincidència entre allò après en la socialització primària i el nou context cultural escolar i com aquesta falta de coherència genera desavantatge (veure per exemple, Portes i Rumbaut 2001).

Una de les limitacions d'aquesta mirada és veure les dificultats d'integració com a resultat d'una diferència cultural i no posar en relleu les desigualtats jurídiques i socials que sovint



acompanyen el col·lectiu de famílies immigrants. Al nostre entendre, i en aquest sentit, la perspectiva estructuralista enriqueix la mirada cultural a través de subratllar la capacitat explicativa de les condicions socials, polítiques o econòmiques de base per a la comprensió de la desigualtat en els processos d'escolarització. Però, com subratllen autors com Camilleri (1992) o Bonal (1993), no es tracta d'escollir entre explicacions de tall socioeconòmic o socioculturals, ja que la cultura no es subsumeix a la classe social ni la classe social a la cultura. En aquest sentit Bonal exemplifica: *“La variable raza o etnia presenta en algunos aspectos un importante paralelismo con la variable clase. En la medida en que existe una elevada correlación entre la pertinencia a una minoría étnica y a una clase social baja, las manifestaciones de desigualdad y de discriminación se superponen (...) Sin embargo, las variables clase y raza se distancian en el momento de considerar la cuestión de los aspectos culturales en la educación. En este caso, el análisis sociológico que atiende a las diferencias en los resultados y en el proceso educativo entre estudiantes pertenecientes a distintas clases sociales no es directamente extrapolable al estudio de la experiencia y resultados escolares de las minorías étnicas. El análisis del fracaso escolar de estas minorías debe centrarse entonces en el grado de dominación cultural de la escuela y del sistema educativo”* (Bonal 1993: 371-372)

Davant d'una mirada de caire més funcionalista basada en l'estudi de la capacitat individual<sup>1</sup>, autors com Bernstein o Bourdieu, indiquen la necessitat de l'estudi del procés educatiu per, més enllà de les característiques dels joves, comprendre també com es generen les desigualtats. Així, per exemple, des d'una òptica estructural-cognitiva que s'allunya de la primacia dels factors econòmics, Bourdieu (1977) analitza els mecanismes de reproducció social a partir de la capacitat que disposen els actors en posicions dominants per imposar les seves produccions, emfatitzant el rol dels factors culturals i simbòlics.

Fruit dels avenços en les aportacions entre una perspectiva més cultural i una altra més estructural, en les darreres dècades s'han promogut teories que podríem anomenar mixtes i que postulen com el procés educatiu interacciona amb factors estructurals i culturals en contextos socials que condicionen les institucions i els actors de la comunitat escolar. La mirada que ens interessa es situa en aquesta visió dialèctica entre l'acció humana i les

---

<sup>1</sup> Com la teoria del capital humà que es desenvolupa als Estats Units a partir de l'expansió del sistema educatiu després de la Segona Guerra Mundial (veure Gary S. Becker 1964). Aquesta teoria legitima el pensament meritocràtic i postula la racionalitat en l'assignació de posicions socials a través de les qualificacions acadèmiques, entenen que l'alumne, a partir d'un càlcul racional, incrementa el seu rendiment acadèmic en ares al guany en l'estructura social que aquest pot comportar. A nivell espanyol també té desenvolupament, per exemple, amb Romero i de Miguel (1969).

estructures de poder; entre els elements més micro de la interacció i els contextos macro o estructurals.

Un referent d'aquest posicionament n'és John Ogbu (1978) qui planteja la teoria ecològicocultural quan assenyala que per explicar els resultats acadèmics de les minories és necessari ampliar el focus i posar en relleu el context històric, econòmic, social, cultural i lingüístic de la majoria social a través de l'estudi dels '*factors de sistema*', és a dir del tracte històric i el tracte present de la societat i les escoles cap a les minories, i de les '*forces comunitàries*', concepte que integra les interpretacions i respostes de qui forma part de la minoria cap a aquest tracte. A partir d'aquesta posició teòrica mixta, la recerca ha mostrat com la cultura d'origen no abasta només valors i patrons de conducta, sinó que implica també conformacions i estructures grupals en interacció amb variables atributives com el gènere i la classe o contextuals com l'entorn social (Bonal *et al.* 2003, Herrera 2003, Zhou i Kim 2006, Ogbu i Simon 1998).

A partir d'aquests posicionaments, es posa en valor la mirada contextual i relacional en l'estudi del binomi educació i immigració.

## **1.2 Factors relacionats amb les trajectòries educatives dels joves de famílies immigrants**

L'estudi de les minories ètniques al si de la institució escolar mostra com, malgrat el procés cap a l'escolarització obligatòria i el contacte entre cultures als centres educatius, les desigualtats en termes d'origen cultural, classe o gènere persisteixen. I, segons la literatura, part de l'explicació al fenomen arrela en el fet de no qüestionar el paternalisme, la visió monocultural, la mirada segregadora o l'assimilacionisme (Serra 2002, Alegre 2004).

Partint d'aquí, al llarg del segle XXI, trobem tot un conjunt d'estudis interessats en la lògica de les pràctiques i processos '*ecològics*'<sup>2</sup> que exploren els factors que afavoreixen l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades (veure, per exemple, Boykin i Noguera 2011, Conchas 2001, Pàmies *et al.* 2010, Serra i Palaudàries 2009, Staton-Salazar 2001).

Així, Calero i Escardíbul (2013) indiquen que l'origen socioeconòmic i cultural de la família està fortament relacionat amb el rendiment escolar dels joves migrants i també dels nadius

---

<sup>2</sup> Del model ecològic de Bronfenbrenner (1977) que aporta la dinàmica d'influències existents entre els ambients en els quals la persona es troba immersa i, per tant, posa en relleu la influència que els progenitors, el professorat o les amistats exerceixen en els resultats escolars i les trajectòries educatives.

com a factor explicatiu principal sobre la distància en els resultats escolars; Sandín, Sánchez i Cano (2016) estudien el capital social com un indicador de persistència i èxit educatiu; o Vilà, Marín i Del Campo (2014) mostren la importància del recolzament social en joves immigrants.

Entre els elements específics de la condició migrant que s'han significat en l'estudi de trajectòries educatives trobem el moment d'incorporació al sistema educatiu i la '*cultura de l'optimisme*'.

El moment d'incorporació al sistema educatiu rep atenció com a element relacionat amb els resultats educatius en estreta relació amb els anys de residència al país i l'adquisició d'habilitats lingüístiques (Cummins 1981, Hakuta, Butler i Witt 2000, Portes 2000 o Colectivo Ioé 2003). En aquest sentit, Huguet, Navarro, Chireac i Sansó (2012) en sintonia amb la recerca internacional al respecte, indiquen que cal un període de temps relativament llarg perquè els estudiants immigrants puguin utilitzar la llengua de l'escola en activitats d'ensenyament i aprenentatge i assenyalen la mancança de dades al respecte a l'Estat Espanyol.

Palaudàries (2002) i Conchas (2006) exposen que els resultats educatius dels joves d'origen estranger seran més positius quan el professorat incorpori elements interculturals, més enllà de reflectir únicament la cultura i les pràctiques lingüístiques dels nadius o de la majoria. La interculturalitat, a partir de l'aproximació feta en els textos fonamentals de la Convenció de 2005 de la UNESCO per la protecció i la promoció de la diversitat de les expressions culturals, és la presència i la interacció equitativa de diverses cultures i la possibilitat de generar expressions culturals compartides, adquirides mitjançant el diàleg i una actitud de respecte mutu (UNESCO 2013). En aquest sentit, la resposta beneficiosa en termes de resultats escolars dels anomenats '*ambients inclusius*' està ben documentada a la literatura (veure per exemple Ainscow 2005).

Un altre element específic de la condició migrant que s'ha significat, positivament, en l'estudi de trajectòries d'èxit educatiu és l'anomenat '*optimisme de l'immigrant*' (Sánchez-Martí 2016). En línia amb el que han defensat diferents autors en l'esfera internacional parlant d' '*ideologies d'oportunitat*' o de '*cultura de l'optimisme*' (Gibson 1988; Suárez-Orozco, M. 1991), algunes recerques també al nostre país, com Herrera (2003) o Bonal *et al.* (2003), posen de manifest que els joves immigrants adopten una visió instrumental de l'educació que els acosta a noves identitats proactives que incideix en positiu en la relació escolar i els seus resultats superant el nivell socioeducatiu de partida de les seves famílies. En el mateix sentit, González Sanz (2010) indica que els joves de les famílies immigrades, en relació amb els seus pares autòctons, atribueixen un pes molt important a les institucions educatives.

La condició migrant presenta una relació positiva amb l'èxit educatiu quan es donen expectatives positives cap a l'educació com a part del projecte de mobilitat social. A nivell internacional (Ogbu i Simons 1998; Portes i Rumbaut 2001; Swail *et al.* 2005; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova 2008), i en la literatura revisada a nivell espanyol, es constata la relació entre un patró general d'adaptació escolar positiva dels estudiants de famílies immigrants amb el projecte de mobilitat familiar, ja que la majoria de famílies i joves consideren l'educació formal i l'adquisició de titulacions com una estratègia al seu abast per a la mobilitat ascendent (Herrera 2003, Colectivo Ioé 2003). En dades del Colectivo Ioé per la mostra estudiada el 85% de l'alumnat major de 15 anys mostrava expectatives acadèmiques altes. I, contraposant-se a aquest factor positiu, ens sembla d'interès l'aportació d'Herrera (2003) sobre la disminució d'expectatives entre els col·lectius que han viscut experiències de discriminació.

-.-

Altres variables, no específiques de la condició migratòria, que mantenen una relació d'interès amb les trajectòries educatives són la influència del grup d'iguals i d'adults que actuen com a '*altres significatius*' o la riquesa i participació en el món de l'educació informal.

La recerca revisada mostra com un ambient familiar acollidor i orientador en el benestar i en l'èxit educatiu dels joves influeix en l'èxit educatiu. Al respecte, Carola Suárez-Orozco i Avary Carhill (2008) realcen la importància no només del nucli de progenitors en les famílies migrants, sinó també d'altres membres de la família que adopten un rol de suport sovint destacat al llarg del temps.

Les relacions positives amb els adults implicats en el procés educatiu -de manera central el professorat en el centre escolar o altres adults en l'àmbit socioeducatiu- desenvolupen un rol informatiu sobre les noves pràctiques culturals, actuen com a factors que desestressen la tensió davant les dificultats del procés d'arribada i integració (separació de l'origen, dificultats lingüístiques o discriminació), i aporten recursos. Però, amb Sancho *et al.* (2012), em sembla d'especial importància el rol de reconeixement que aporten aquests adults quan retornen una mirada positiva sobre els joves.

Sánchez Martí (2016) indica que un altre element afavoridor de les trajectòries educatives exitoses en els joves migrants, poc estudiat en el context espanyol i català, és la presència d'adults no familiars que exerceixen un rol de mentor o '*caring adult*'. Es tracta de la figura d'un adult que es preocupa, mostra interès i es compromet en diferent mesura amb el jove i facilita sosteniment i guiatge en un moment marcadament canviant (Suárez-Orozco i

Suárez-Orozco 2008, Suárez-Orozco, C. i Carhill 2008; Sandín i Sánchez 2015, Massot 2003, i Crul 2002).

D'altra banda, si bé, com hem vist, l'escola com a entorn formal on l'alumnat passa més hores i es socialitza és vist positivament com a oportunitat d'integració i element d'ascensió social sabem que també comporta dinàmiques i barreres per a la promoció de l'alumnat d'origen estranger. Així, per exemple, Barajas (2001) assenyala les dificultats que la presència de la discriminació i el prejudici impliquen en l'experiència escolar. I Gibson (2005) exposa com el sistema educatiu genera dificultats quan fomenta l'assimilació o substitució cultural per comptes de l'addició i comporta expectatives baixes per part del professorat i com aquestes esdevenen una barrera a les trajectòries escolars de joves immigrants. Portes i Rumbaut (2001) indiquen l'avantatge que s'esdevé en les trajectòries dels joves de famílies immigrades quan la cultura de la societat de destí s'adopta a través d'una '*aculturació selectiva*', adoptant elements de la cultura de destí, però mantenint la cultura d'origen selectivament a través, per exemple, dels vincles amb les comunitats d'origen cultural. Aquests autors indiquen com els joves que coneixen la seva llengua materna i dominen la cultura d'origen tenen més facilitat per connectar les noves tasques escolars amb el seu bagatge. En la mateixa direcció positiva, Israel *et al.* (2010) i Suárez-Orozco, C. i Carhill (2008) indiquen la importància de les xarxes relacionals on les famílies tenen contacte amb d'altres famílies i amb el moviment institucional i comunitari del context com a element afavoridor en el progrés de les trajectòries educatives dels joves migrants.

Beach i Sernhede (2011), Dervarics i O'Brien (2011) o Collet i Tort (2011) assenyalen com la família i l'entorn juguen un paper clau en l'èxit escolar i Fullan (2011) o Leadbeater i Wong (2010) també indiquen la importància de la qualitat de les relacions que s'estableix entre els diferents agents educatius.

A més, la participació dels joves immigrants en espais d'educació no formal com centres cívics, centres oberts o biblioteques és posada en relleu com a transmissora de nou capital cultural i recursos per Besalú (2002) o Feu i Prieto-Flores (2011) i l'àmbit associatiu, les xarxes informals o el contacte amb entitats, sovint intraètniques, pot esdevenir també un eix facilitador o que actua fent tasques d'intermediació amb el nou context cultural per a les famílies i joves (Pàmies *et al.* 2014).

## 2. L'ALUMNAT D'INCORPORACIÓ TARDANA

El demògraf Andreu Domingo (Centre d'Estudis Demogràfics) deia a mitjans dels anys noranta que en els darrers anys ens hem acostumat a sentir parlar de la immigració - entenent aquesta immigració com a immigració estrangera- com d'un fenomen nou. Aquestes paraules, a la llum de l'evolució migratòria d'origen estranger que hem viscut, sonen estranyes; quasi inimaginables. Amb aquesta reflexió, l'autor constata com Europa pren consciència de la immigració com d'un fenomen que podia tornar-se estructural i no pas conjuntural com fins el moment se l'havia considerat (Domingo 1994: 75).

Cabré i Domingo (2007) sintetitzen l'evolució del creixement demogràfic a Catalunya en les darreres dècades marcant dues etapes. Una primera, des de la crisi econòmica dels anys 70 del segle passat fins l'inici de l'actual segle, marcada per un llarg període d'estancament demogràfic. I una segona etapa de creixement poblacional fonamentada en la represa de les onades migratòries, aquest cop procedents de l'estranger, que són les responsables del canvi de tendència cap al creixement demogràfic en la dinàmica de Catalunya. Cabré i Domingo posen com a exemple que del 2001 al 2005, el saldo migratori és el responsable del 90,3% de l'augment de la població experimentat durant el període 1991-2006. Es tracta, doncs, d'un corrent internacional migratori ascendent que culmina amb el *boom* del primer decenni del segle XXI, esmorteït temporalment per la crisi econòmica de 2008.

Com es pot observar en la Taula 1, la tendència de recepció d'immigració d'origen estranger, amb els seus alts i baixos, no s'ha aturat fins als nostres dies.

**Taula 1.** Evolució de la població total i estrangera. 2000-2019, Catalunya

<b>Any</b>	<b>Població total</b>	<b>Població estrangera. Total</b>	<b>% Població estrangera</b>
2019	7675217	1159427	15,11
2018	7600065	1082099	14,24
2017	7555830	1041362	13,78
2016	7522596	1023398	13,6
2015	7508106	1028069	13,69
2014	7518903	1089214	14,49
2013	7553650	1158472	15,34
2012	7570908	1186779	15,68
2011	7539618	1185852	15,73
2010	7512381	1198538	15,95
2009	7475420	1189279	15,91
2008	7364078	1103790	14,99
2007	7210508	972507	13,49
2006	7134697	913757	12,81
2005	6995206	798904	11,42
2004	6813319	642846	9,44
2003	6704146	543008	8,1
2002	6506440	382020	5,87
2001	6361365	257320	4,05
2000	6261999	181590	2,9

Font: Elaboració pròpia a partir d'IDESCAT Evolució de la població total i estrangera. 2000-2019.

Accés: <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0> [Consultat: 10/09/2020].

En aquest context global, el col·lectiu dels joves d'origen estranger és una població que ha anat creixent des de representar poc més del 3% de la població jove l'any 2000 a un 26,7% del conjunt de la població juvenil el 2009, any en què arriba al seu màxim. En l'*Informe de la Joventut* de l'Observatori Català de la Joventut<sup>3</sup> per l'any 2019 es detalla que hi ha

<sup>3</sup> A Catalunya, des de la darrera dècada del segle passat la població estrangera augmenta de 97.789 el 1995 a 1.159.427 el 2019, un 15,1% de la població total. Entre aquests, les nacionalitats extracomunitàries més representades entre la població estrangera a Catalunya del 2016 al 2018 són els nacionals del Marroc, Romania, Xina, Pakistan i alternant en la cinquena posició Bolívia o Hondures depenent de l'any. L'any 2010 és quan s'arriba a la xifra més alta de població estrangera al territori català amb un total registrat de 1.198.538 persones, un 16% de la població total, segons dades de l'IDESCAT.

265.445 joves amb nacionalitat estrangera a Catalunya, un 22,2% del col·lectiu juvenil total.

Pàmies (2006) recalca que la decisió migratòria s'emmarca entre tres àmbits: les relacions internacionals, les dinàmiques comunitàries i els projectes migratoris familiars o personals. A Catalunya, la joventut extracomunitària en edat adolescent estudiada arriba a la societat de destí per dues vies d'accés clarament diferenciades en quant a implicacions i possibilitats en l'estada.

En primer lloc trobem l'arribada a través dels processos de reagrupament familiar que és el procediment d'accés de més menors d'edat d'origen estranger a Catalunya.

**Taula 2.** Expedients de reagrupament familiar tramitats

Any	Núm. d'expedients de reagrupament familiar tramitats
2016	11.033
2018	12.136
2019	12.045

Font: Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya

Aquests expedients obtenen una valoració positiva en un rang que segons l'any varia del 89 al 93%. En els darrers anys i fins el 2019, els principals sol·licitats en els processos de reagrupament familiar són originaris del Marroc, Pakistan i la Índia.

Una segona via d'arribada de menors d'origen estranger és la dels joves migrants sols o sense referents familiars al territori, però en una proporció molt menor. Són els moviments dels anomenats Menors Estrangers No Acompanyats (MENA)<sup>4</sup> és a dir, infants, adolescents i joves estrangers menors d'edat sense referents familiars que n'exerceixin una tutela efectiva al territori. En aquest sentit, les dades de les diferents fonts varien substancialment. En *l'Informe anual de la Secretaria per la Igualtat, Migracions i Ciutadania* del 2019, s'assenyala "un gran volum d'adolescents i joves migrants sols (AJMS)" (*op. cit.*: 12). Com a mostra de la magnitud i de la variació entre fonts, pel 2019 el Registre d'Interior per Catalunya consignava 1870 menors estrangers no acompanyats i la Generalitat de Catalunya 4258 menors no acompanyats<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> El terme i l'acrònim per referir-se a aquesta realitat ha anat canviant al llarg del temps. Un altre acrònim que esmentarem més endavant és el d'Adolescents i Joves Migrants Sols (AJMS).

<sup>5</sup> Font: <https://elpais.com/espana/2020-05-13/espana-no-sabe-cuantos-menores-extranjeros-no-acompanados-acoge.html> Accés 14/07/2020 [Consultat: 15/11/2020].



## **2.1 Alumnat d'origen estranger**

Aquests augments migratori es reflecteixen en les xifres d'alumnat de nacionalitat estrangera escolaritzat al sistema educatiu que també creixen any rere any.

A nivell espanyol, des de la darrera dècada del segle passat es constata com el flux migratori adult ha repercutit en l'augment de l'alumnat d'origen estranger de ser un 0,4% del total d'alumnat no universitari el curs 1991/1992 (36.661 alumnes) a representar el 3% d'aquesta població (201.518 alumnes) el curs 2002/2002 (Colectivo Ioé 2003).

A partir de les darreres dades oficials publicades pel Departament d'Educació<sup>6</sup>, des del curs 2012/13 s'observa una davallada amb fluctuacions de la proporció d'alumnat de nacionalitat estrangera en el règim general al voltant del 12% i un augment a partir del curs 2017/18 (12,9%) que culmina amb una proporció del 13,7% en el darrer curs informat, 2018/19.

En les diferents etapes educatives i malgrat les crisis econòmiques, l'alumnat d'origen estranger no ha deixat d'estar present en el sistema educatiu català en proporcions sempre superiors al 10% des del curs 2005/06. Des de magnituds de 23.779 alumnes d'origen estranger a principis de segle a 173.133 alumnes en el curs 2012-2013; és a dir una proporció rellevant: 1 de cada 8 alumnes a Catalunya en el sistema escolar obligatori n el curs ressenyat és d'origen estranger<sup>7</sup>.

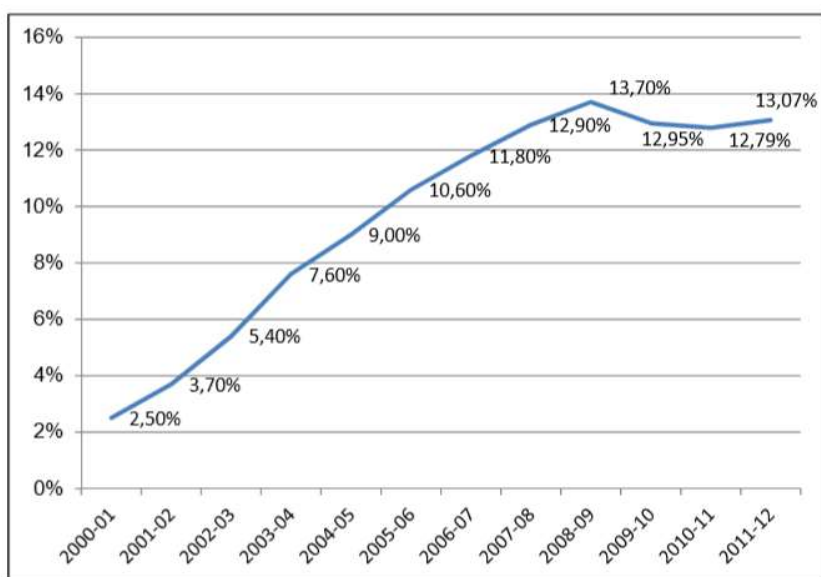
En el gràfic inferior es pot apreciar la corba ascendent -amb lleu repunt en davallada el curs 2009/10- del percentatge d'alumnat d'origen estranger a Catalunya.

---

<sup>6</sup> L'estadística oficial actualitzada es pot consultar a <http://ensenvament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/sistema-educatiu/escolaritzacio/alumnes-estrangers/> [Consultat: 15/11/2020].

<sup>7</sup> Vist per nacionalitats, la composició del conjunt de l'alumnat estranger entre l'inici de la crisi econòmica del 2008 i l'actualitat varia: del 40,9% de llatinoamericans al 24,4%, mentre creix el pes d'africans (del 30,2% al 40,9) i d'asiàtics (del 8,6% al 14%) (Pinyol-Jiménez 2016: 25-26).

Figura 1. Percentatge d'alumnat estranger a Catalunya per curs



Font: CSASE (2014)

Més del 80% d'aquest alumnat assisteix a l'escola pública i el nivell on té més pes és l'ESO, on gairebé representa el 18% de tot l'alumnat (veure Taula 3) en el curs 2011/12. En dades del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE), bona part d'aquest alumnat està escolaritzat en centres d'alta complexitat<sup>8</sup>, malgrat a Catalunya tres quartes parts dels centres educatius tenen un nivell socioeconòmic mitjà o alt (CSASE 2014: 91). L'estadística oficial indica que el sector públic ha escolaritzat entre el 80% i el 83% de l'alumnat d'origen estranger en la darrera dècada.

L'etapa educativa que centra la recerca és l'Educació Secundària Obligatòria. A l'ESO, les xifres d'alumnat estranger també s'incrementen (veure Taula 3).

<sup>8</sup> El nivell de complexitat dels centres és un índex de tres posicions (alta, mitjana i baixa) elaborat per la Inspecció d'Educació a partir dels següents indicadors: diversitat significativa, que inclou alumnes amb necessitats educatives especials, alumnes amb necessitats educatives específiques (amb situació socioeconòmica desfavorida) i alumnes amb nova incorporació al sistema educatiu (menys de 2 anys); mobilitat de l'alumnat i del professorat; absències de l'alumnat i del professorat; i demanda d'escolarització a P3 i a primer d'ESO (CSASE 2019: 28).

**Taula 3.** Alumnat de nacionalitat estrangera escolaritzat a l'etapa de secundària obligatòria a Catalunya

Curs escolar	Total d'alumnat de nacionalitat estrangera a l'ESO	% d'alumnat de nacionalitat estranger sobre el total a l'ESO
1999/2000	6.352	2,38%
2008/2009	47.528	17,48%
2011/2012	48.243	17,78%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya a Educació i convivència intercultural (2009) i CSASE (2014).

En el curs 2014-2015, quan s'inicia la recerca, el pes de l'alumnat estranger a l'ESO era del 13,2%, i havia baixat respecte els cursos precedents en què s'havia assolit un màxim de 18,1% amb més de 48.000 alumnes<sup>9</sup>.

Aquesta intensificació dels moviments poblacionals des de finals del segle XX i l'arribada a territori català i espanyol de famílies d'origen extracomunitari de països empobrits representarà, com assenyala Pàmies (2006), tot un repte per la construcció i el manteniment de les relacions d'alteritat.

## 2.2 Alumnat d'incorporació tardana: edat i vulnerabilitat

Com hem vist, els joves avui no són una generació homogènia en termes d'origen cultural i aquesta realitat ha transformat aules d'escoles i centres educatius de manera permanent. Entre aquests joves, els més vulnerables des d'un punt de vista educatiu són aquells que arriben a edat tardana; no saben parlar la llengua vehicular de l'ensenyament<sup>10</sup>; i venen d'un país en el qual el sistema educatiu és de baixa qualitat (OCDE 2012). És l'anomenat alumnat d'incorporació tardana (AIT) -els *newly arrived migrant students* (NAMS) en la seva accepció anglesa- i l'OCDE els defineix com un grup

<sup>9</sup> Amb tot, a l'ESO també hi ha un fort creixement d'alumnat d'origen estranger, però nascut a Catalunya (2a generació). L'anomenada 'segona generació' a l'ESO ha triplicat la seva presència des del 5,6% el curs 2008-2009 al 15% en el darrer curs comptabilitzat, el 2014-2015. (Pinyol-Jiménez 2016: 28).

El concepte '*immigrant de segona generació*' ha estat molt qüestionat ja que s'entén erroni i segregador, ja que la migració és un procés temporal en el temps i implica un trànsit geogràfic que els joves a qui s'aplica el concepte no han fet. Així, es tracta d'una etiqueta que està dirigida als fills i filles de les persones immigrades; la descendència de les persones immigrades, normalment infants, joves i adolescents, que tant poden haver arribat a la societat de destí en la primera infància com haver nascut en ella. Per més informació: López Rodrigo, J.M. (2007).

<sup>10</sup> Altres autors també assenyalen com l'edat tardana en la immigració dels infants retorna com un factor negatiu quan es relaciona amb mesures de rendiment acadèmic, especialment en les dones (Gjefsen i Galloway 2013).

de màxim risc social i posa l'accent en la necessitat que es defineixin polítiques públiques per al seu suport específic. A Catalunya sovint queden englobats en l'accepció 'alumnat nouvingut' o dins de la categoria més extensa 'alumnat d'origen estranger'.

També assenyala aquesta vulnerabilitat la Comissió Europea quan explícitament encarrega un estudi sobre els NAMS a Europa i indica que els *"Newly arrived migrant students are a new target group within EU policy-making in the field of education and training that has not yet been explicitly identified and defined."* (European Commission 2013: 112)

La recerca acadèmica aporta indicacions que mostren que els alumnes d'origen estranger amb incorporació tardana a un sistema educatiu, provinents de països menys desenvolupats i amb una llengua familiar diferent a la llengua oficial o habitual del país d'acollida constitueixen un grup de risc davant el repte de l'escolarització (Heath i Kilpi-Jakonen 2012; Gjefsen i Galloway 2013; CSASE 2014).

Heath i Kilpi-Jakonen (2012) en l'informe presentat a l'OCDE ressalten que donat que usualment els qui migren de països desfavorits no són de les capes socials socioeconòmicament més pauperitzades, cal assumir que les conclusions a les que arriben en l'informe tenen més a veure amb estàndards educatius generals que amb diferències individuals: *"migrants from a less-developed country will often not be typical of the non-migrant population but may have greater social, cultural and human capital than do those families who do not attempt to migrate. Given that migration is a hazardous enterprise, which often requires resources well beyond the means of the poorer members of a developing country, we should assume that migrants, especially those from developing countries, may be rather atypical. To be sure, our theory of differences between the educational standards of sending and receiving countries is not one about individual differences in achievement but about differences in systemic educational standards."* (Heath i Kilpi-Jakonen 2012: 21)

A la nostra recerca ens interessarà veure si l'AIT que assoleix nivells educatius postobligatoris presenta característiques de classe diferencials de la majoria de nacionals dels seus països d'origen.

A Espanya, el Colectivo Ioé (2003) indica el moment d'incorporació a l'escola com un factor decisiu sobre el rendiment escolar. A principis dels 2000, aquests autors indicaven que la proporció d'alumnat amb problemes de rendiment era tres vegades major entre els qui s'incorporaven a l'ESO (63%), que entre els qui començaven tardanament a la Primària (20%).

Per l'estudi longitudinal *The Longitudinal Immigration Student Adaptation (LISA)* (Suárez-Orozco, C.; Suárez-Orozco, M. i Todorova 2010) la competència lingüística és el factor predictor de rendiment acadèmic més elevat triplicant la importància d'altres

possibles factors implicats. Els qui parlen la llengua de l'escola a casa tenen un any d'escolarització d'avantatge respecte als que no la parlen (OCDE 2012). La primera generació d'immigrants no gaudeix de l'avantatge de conèixer la cultura on ha de desenvolupar-se i els joves passen per un període que pot ser d'intensa desorientació quan arriben al nou país: *"Second-generation immigrants (...) do not have to learn from scratch the cultural nuances and social etiquette that make life predictable and easier to manage. Learning the new cultural code is stressful and exhausting"* (Suárez-Orozco et al. 2010: 4).

A Catalunya, en un estudi sociodemogràfic de l'alumnat de 4t d'ESO s'assenyala que l'edat amb què l'alumnat estranger arribar és la variable que introdueix més diferències entre els grups estudiats. I mostra com els alumnes que van arribar quan tenien entre 0 i 5 anys compten amb un estatus familiar proper al del conjunt de l'alumnat i, en canvi, com menys temps fa que l'alumne/a arriba al país, el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies és més baix. En el sistema educatiu català, de mitjana, l'alumnat nascut a l'estranger té un estatus socioeconòmic i cultural més baix que el dels seus companys i companyes nascuts a la resta d'Espanya i a Catalunya (CSASE 2014).

Aparicio i Portes (2014), en el seguiment longitudinal d'una mostra de joves immigrants entre Barcelona i Madrid, subratllen la importància per a la integració d'elements propis dels diferents col·lectius estudiats, però també de factors dependents de la societat de destí com ara els segments socials on aquests joves s'integren i el paper dels estereotips.

A través de les diferents aportacions sobre la temàtica, sembla que canviar de sistema educatiu quan ja s'ha passat l'etapa de la socialització primària comporta dificultats per l'alumne i requereix la intervenció de la comunitat educativa del país de destí per a fer efectiva la progressió en l'escolarització.

No som, doncs, davant d'herois individuals, sinó de persones en contextos socials facilitadors o que dificulten la progressió educativa.

### **2.3 Magnitud de l'AIT a Catalunya**

Per conèixer el volum d'alumnat d'incorporació tardana present en el sistema educatiu l'indicador a observar és l'alumnat atès a les aules d'acollida dels centres educatius.

Les dades del Departament d'Educació reflecteixen que fins el 2014, el nombre total d'alumnes que havien passat per aules d'acollida a Catalunya era de 157.516 casos<sup>11</sup>. El

---

<sup>11</sup> Dades extretes de Rovira, M. i Sauri, E. (2013) online a: [http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d365c92d-0527-4824-b73f-bce93e991527/avaluacio\\_us\\_tic\\_diversitat.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d365c92d-0527-4824-b73f-bce93e991527/avaluacio_us_tic_diversitat.pdf) [Consultat: 14/11/2020]. Hi ha una diferència entre els

màxim històric d'alumnat registrat a les aules d'acollida es va assolir el curs 2007-2008, amb una xifra de 24.500 alumnes. A partir d'aleshores, el nombre d'alumnes va anar disminuint i el curs 2012/13 aquest alumnat en acollida eren 10.500 persones.

En la taula inferior es pot observar la davallada de l'alumnat en aules d'acollida des de l'inici de la recerca i l'augment de l'alumnat d'origen estranger escolaritzat en règim general en el curs 2017/18 amb 10.632 persones més que el curs anterior, després de diversos cursos amb una disminució anual d'alumnes. La xifra d'alumnat en les aules d'acollida ha oscil·lat entre un mínim de 8.265 persones en el curs 2014/15 i 11.825 persones pel curs 2017/18, darrer curs amb les dades publicades.

**Taula 4.** Relació d'alumnat total escolaritzat, alumnat d'origen estranger i alumnat en aules d'acollida

<b>Curs</b>	<b>Alumnat escolaritzat*</b>	<b>Alumnat d'origen estranger</b>	<b>Alumnat en aula d'acollida**</b>
2013/14	1.295.196	164.877	8.850
2014/15	1.298.140	162.060	8.265
2015/16	1.305.825	161.504	8.923
2016/17	1.310.360	159.509	9.465
2017/18	1.320.081	170.141	11.825

\*En centres d'ensenyament reglat, públics i privats i en règim general.

\*\* Inclou les aules de l'ensenyament primari i del secundari.

Font: Elaboració pròpia a partir dels Informes de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya (2014-2018).

La Taula 5 aporta les dades declarades pels tutors i tutores d'aules d'acollida als centres educatius que imparteixen l'ESO a Catalunya sobre alumnat atès. L'alumnat atès coincideix en el seu nombre creixent o decreixent amb la variació de la intensitat dels fluxos de població estrangera a Catalunya partint d'un pic el curs 2010/2011 amb 8.218 alumnes atesos i davallant fins a la xifra més baixa el curs 2014/2015 amb 4.635 joves.

---

casos totals 158.432, i els casos útils -que són els que es prenen en consideració- deguda als casos exclosos per errors informàtics que no permeten assegurar la seva fiabilitat.

**Taula 5.** Alumnat atès en aules d'acollida a l'ESO a Catalunya

Curs	Alumnat nouvingut a l'ESO atès a l'aula d'acollida
2010-2011	8.218
2011-2012	7.526
2012-2013	5.702
2013-2014	4.635
2014-2015	4.159
2015-2016	4.624
2016-2017	5.050
2017-2018	6.345

Font: Elaboració pròpia a de l'estadística facilitada pel Departament d'Educació.

En base a aquestes dades es pot observar que l'alumnat adolescent atès en les aules d'acollida a l'ESO a cada curs és superior a l'alumnat infantil atès a les aules d'acollida a Primària (de 3r a 6è curs).

A partir del curs 2015/16 s'introdueix un codi identificador individual per a tot l'alumnat matriculat als centres educatius públics i privats d'ensenyaments reglats no universitaris de Catalunya, el Registre d'Alumnat (RALC) i és possible fer un seguiment més acurat del moviment entre centres de l'alumnat dins del context de Catalunya de manera que millora l'exactitud de les magnituds.

Però, com indica Cebolla: *“España es un país con pobres estadísticas educativas. Más allá de los datos agregados (...) Al no contar con estudios de cohorte o paneles de estudiantes como los que existen en casi todos los países desarrollados, solo podemos especular sobre cómo es la evolución de los resultados escolares de los hijos de los inmigrantes, o cuánto influye su rendimiento previo en sus transiciones educativas (y, muy en particular, en la que se produce al final de la educación obligatoria)”* (Cebolla 2014: 166).


## 2.4 Assoliment de l'alumnat d'origen estranger

El col·lectiu de l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu queda englobat en el conjunt de l'alumnat d'origen estranger i no existeix una estadística consultable per a conèixer el seu assoliment específic.

Respecte el col·lectiu d'alumnat d'origen estranger sabem que els seus valors de no acreditació en l'ESO multipliquen els valors de l'alumnat de nacionalitat espanyola segons

dades per al curs 2012-2013<sup>12</sup>, etapa d'inici de la recerca. Així, els valors de no acreditació a l'ESO de l'alumnat de nacionalitats estrangeres presenten una forquilla que va de 4,8 a 34 punts percentuals de diferència negativa respecte el valor de graduació de la població nacionalitzada espanyola que es situa en un 88,9% del total en el darrer curs informat (2017/18) (Veure Taula 6).

**Taula 6.** Taxa de graduació a 4t d'ESO respecte de l'alumnat avaluat segons nacionalitat

 Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació

**A.07.17** Taxa de graduació a 4t d'ESO respecte dels alumnes avaluats segons la nacionalitat  
Distribució segons la nacionalitat de l'alumne Percentatges

Curs	Total	(Nacionalitat espanyola) Catalans	Resta de la Unió Europea	Resta d'Europa	Magrib	Resta d'Àfrica	Nord- Amèrica	Centre i Sud- Amèrica	Àsia i Oceania
2017-2018	88,9	91,5	84,4	81,4	68,2	54,9	86,7	68,6	69,3
2016-2017	88,6	91,1	83,9	80,7	74,5	59,5	77,8	68,0	66,5
2015-2016	89,0	91,2	83,4	83,8	74,1	57,9	75,7	70,7	69,0
2014-2015	87,7	90,2	83,9	81,7	72,4	58,9	90,2	71,3	66,6
2013-2014	86,7	89,8	83,1	79,2	68,8	57,3	64,7	68,3	62,5
2012-2013	86,5	90,1	80,6	76,8	68,1	60,2	69,2	68,8	58,3
2011-2012	84,9	89,3	81,5	76,4	62,7	53,4	71,9	65,2	51,0
2010-2011	82,3	86,9	75,5	75,5	57,9	52,3	62,9	63,8	46,7
2009-2010	81,8	86,6	71,5	71,5	56,0	49,2	66,7	62,3	44,8
2008-2009	81,9	86,6	73,7	73,7	54,4	55,8	68,0	60,9	40,9
2007-2008	79,8	84,3	65,7	65,7	46,6	55,7	65,7	56,3	42,3

**Definició:** Percentatge d'alumnes masculí i femení de quart curs d'ESO que el supera i obté, en conseqüència, el títol de graduat en ESO, en relació amb la nacionalitat que ostenta. Són graduats els alumnes que promocionen a juny o a setembre sense pendents (no es tenen en compte les promocions per imperatiu legal). No s'inclouen els alumnes de règim nocturns o a distància i d'educació d'adults. Les dades d'alumnes graduats en ESO sempre s'obtenen un curs més tard. (L'explicació és que els centres només poden facilitar aquesta dada quan el curs ja ha finalitzat). Aquesta informació només està disponible des del curs 2007-2008.

**Forma de càlcul:** 
$$\frac{\text{Alumnes de la zona de procedència que superen 4t d'ESO}}{\text{Alumnes de la zona de procedència avaluats de 4t d'ESO}}$$

**Freqüència:** anual  
**Font:** Estadística de l'Ensenyament

Font: Departament d'Educació Generalitat de Catalunya, accés a 31 de juliol de 2020

L'alumnat provinent de l'Àfrica (excepte del Magrib) és el col·lectiu amb una menor graduació a 4t d'ESO amb un 54,9% en el mateix curs. A aquesta situació, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu assenyalava que els resultats de l'educació obligatòria a Catalunya, especialment pel que fa a l'assoliment de les competències bàsiques, semblen fortament condicionats pel context socioeconòmic de l'entorn, ja que el risc que un alumne presenti un baix nivell competencial en les matèries instrumentals en finalitzar l'ensenyament obligatori és significativament superior en els centres d'alta complexitat respecte dels centres de baixa complexitat (CSASE 2019).

<sup>12</sup> Com mostren les dades de la Secretaria per la Igualtat, Migracions i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya en l'*Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015* (Pinyol-Jiménez 2016).



En la mostra estudiada per Huguet, Navarro, Chireac i Sansó (2012) exposen que l'alumnat que s'incorpora tardanament a l'ESO presenta problemes de rendiment en una proporció 3 vegades més gran que l'alumnat que s'incorpora a l'etapa de Primària.

Al respecte, Calero i Escardíbul (2013) mostren com la diferència bruta entre el rendiment de l'alumnat natiu i el d'origen estranger està en 55,7 punts (l'equivalent a un any i mig d'escolarització).

Aquestes dades semblen indicar una conculcació *de facto* de drets fonamentals per l'efecte del que Escudero (2012) anomena una '*inclusió excloent*' en el sistema educatiu.

Són diferències, en termes de qualificació o acreditació, entre l'alumnat autòcton i l'alumnat d'origen estranger que estan clarament establertes en la recerca, per exemple, a través de les avaluacions i informes periòdics del *Programa per a l'Avaluació Internacional dels Alumnes* (PISA) i per l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE)<sup>13</sup>. L'estudi de les dades PISA també aporta coneixement sobre la puntuació diferencial entre alumnat autòcton, i immigrant de les anomenades primera i segona generació (Bonafant i Castejon 2015, Villarroya i Bellani 2016). Així, en dades del moment d'inici de la recerca a PISA 2012 per a la competència matemàtica l'alumnat d'origen immigrant de primera generació –grup on se situaria l'alumnat d'incorporació tardana- aquest obtenia puntuacions 55 punts inferiors a l'alumnat autòcton, mentre la segona generació se situava 34 punts per sota<sup>14</sup>.

A Catalunya, segons el Departament d'Educació, la integració i l'adaptació al nou entorn escolar demostren ser els factors que influeixen més directament en l'adquisició de competència lingüística per davant d'altres com l'edat, el temps de residència a Catalunya o el nombre d'hores d'estada a l'aula d'acollida (Departament d'Educació 2009). I, d'altra banda, l'alumnat nouvingut amb una bona escolarització prèvia té menys dificultats que l'alumnat amb una escolarització deficient, tant pel que fa a l'aprenentatge de la llengua com al nivell d'integració i adaptació al nou entorn escolar (Departament d'Educació 2009).

La diferent escolarització i acreditació entre alumnat d'origen estranger i alumnat natiu és una mostra de la desigualtat educativa dels primers en termes de procés i de resultats i assenyala la restricció dels primers en la transició cap als estudis postobligatoris. Així, Martínez i Albaigés (2012) indiquen que els joves immigrants estan infrarepresentats en estudis postobligatoris com el batxillerat. Els joves d'origen estranger són el 12,2% en els estudis postobligatoris no universitaris mentre que representen el 27,2% en els estudis

---

<sup>13</sup> De l'OCDE veure, per exemple, *Education at a Glance* de 2014.

<sup>14</sup> Villarroya i Bellani (2016) aporten que diferencials de puntuació de 40 punts equivalen a un any de retard estimat en l'aprenentatge.

secundaris obligatoris (Subdirección General de Estadística i Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2013). I com indica Tarabini (2020a) la transició educativa cap als estudis postobligatoris és un moment clau per visualitzar i explicar les desigualtats. Bernardi i Requena (2010) o Blossfeld i Shavit (2011), des de la recerca amb un enfocament longitudinal, mostren com aquest procés de transició és un moment destacat de selecció social en la vida dels joves.

Com indicàvem en els capítols precedents, considerem que la concepció culturalista o del dèficit està en la base d'aquests processos d'exclusió i remet a la diferent acreditació de l'alumnat d'origen estranger, les minories i, de manera central, aquells qui no comparteixen un imaginari de classe mitjana blanca (veure Pàmies 2006, Tarabini 2014, Castejon i Zancajo 2014).

## 2.5 Les trajectòries escolars de l'alumnat migrant

En l'apartat anterior hem vist com l'alumnat de nacionalitat estrangera presenta una acreditació diferencial respecte els seus pares d'aula de nacionalitat autòctona. En aquest context estranger s'ubica l'alumnat d'incorporació tardana i aquest és un col·lectiu que per les seves característiques presenta dificultats per a integrar-se en el procés escolar en el país de destí, però, malgrat aquesta problemàtica, es constata que hi ha joves que presenten trajectòries que superen les dificultats.

En l'estudi longitudinal LISA<sup>15</sup> ja esmentat es presenta una tipologia de trajectòries que, a més de trajectòries de baix rendiment, lent declinar, i declinar precipitat, tipifica trajectòries d'alt rendiment i 'milloradors' (*improvers*). Els *improvers* són joves qui, malgrat les dificultats, milloren les qualificacions amb el pas del temps. A LISA, un 30% de la mostra no baixa el rendiment acadèmic i d'aquests, un 22% són estudiants d'alt rendiment i un 10% milloren progressivament la seva qualificació (Suárez-Orozco *et al.* 2010). Als EUA, els joves immigrants que tenen trajectòries de millora estan distribuïts de manera equitativa entre grups d'origen amb una sola excepció protagonitzada per l'alumnat d'origen xinès amb el doble de probabilitats de no tenir trajectòries de baix rendiment. En el perfil de joves que progressen en els estudis hi ha una major probabilitat de tenir pares treballadors, viure amb els 2 progenitors i estudiar en centres amb perfils de baixa conflictivitat social en termes de violència. Els joves '*improver*' presenten dos elements diferencials respecte la resta: arriben al país després d'haver sofert algun tipus

---

<sup>15</sup> Acrònim de *The Longitudinal Immigration Student Adaptation*. Es tracta d'una recerca desenvolupada per l'*Institute for Immigration, Globalization, and Education* de la Universitat de Califòrnia a Los Angeles (UCLA) a partir d'una recollida de dades anual a 400 participants durant 5 anys des del 1997.

de trauma que altera les seves condicions de vida i, tots ells troben algun mentor - *'caring adult'* en paraules de Sánchez Martí (2016)- al país d'acolliment que facilita l'impuls en la seva trajectòria acadèmica (Suárez-Orozco *et al.* 2010).

En el model analític de la present recerca s'incorpora la troballa de l'estudi LISA sobre el rol de les persones mentores com a *'altres significatius'* i s'integra el paper dels centres educatius.

Malgrat la dificultat en l'obtenció de dades al nostre país i a nivell estatal, Serra i Palaudàries (2010), a partir d'una mostra de centres a Catalunya, sostenen que només el 14,6% de tot l'alumnat incorporat tardanament a l'ESO continua estudis postobligatoris quan acaba 4t d'ESO i que d'aquest només un 5,8% els finalitza.

## 2.6 Socialització secundària de l'AIT

La identitat s'atorga i recrea en actes de reconeixement que aporten una imatge pròpia a través de la identificació i la distinció amb els *'altres significatius'* – *significant others* en l'accepció anglesa-. Primer amb aquelles persones amb qui es manté una relació més íntima i després a través d'una resposta social en el petit cercle inicial i més enllà a través de l'*'altre generalitzat'* - *generalized other* en l'accepció anglesa-, l'abstracció del conjunt social (Mead 1991 [1925]). És des d'aquest procés configurador del nostre ésser que les disposicions de classe, gènere i origen cultural es mostren com a pautes culturals encarnades – *embodied*- i sostingudes dins i fora d'un/a mateix. Els processos de socialització no acaben, però, en la infantesa i s'estenen amb graus de profunditat diferents sobre la identitat del 'jo' al llarg de la vida, en processos de *socialització secundària*, i contribueixen a mostrar els rols socials a disposició en les interaccions socials.

A través de la noció de *'selecció de personal'* de Hans Gerth i C. Wright Mills (1963), una estructura social de manera mediada 'selecciona' a través dels rols disponibles les persones que necessita per mantenir-se i elimina, d'una manera o altra, les que no li quadren. Un hom en interacció social percep a través de pressions més o menys modulades allò que és 'normal' o 'acceptable' en un context social donat i no en depassa els límits de conducta. Aquest procés d'adaptació modula el jo en un esforç per mantenir la coherència i la unitat personal.

Però aquest conjunt de pressions no són aleatòries, sinó que responen a pautes de dominació i es manifesten a través del prejudici afectant de manera discriminatòria a aquells qui no ostenten poder en el conjunt social. Com sosté Foucault: *"Power is not something that is acquired, seized, or shared, something that one holds on to or allows to*

*slip away; power is exercised from innumerable points, in the interplay of nonegalitarian and mobile relations*" (Foucault 1990: 93-94)

El retorn de la visió que de nosaltres tenen els altres ens permetrà de ser, o no ser, en relació a la imatge que aquests altres del nostre entorn ens retornen. I, a partir d'aquest procés d'etiquetatge, és dona carta social als processos d'identitat i uns esdevenen aptes per a sostenir-se en el rol d'estudiant –*'acceptable student'*– i altres no ho seran, a través de ser considerats com a *'unacceptable learners'* per condicions lligades al gènere, la classe o l'origen cultural (Youdell 2006).

En l'àmbit escolar, el professorat -mediat per un *'habitus institucional'* (veure l'apartat sobre adhesió educativa i èxit escolar) i un context legal i pressupostari- és l'actor social que té una capacitat de definició més gran sobre els rols i situacions disponibles i actua impel·lit per una visió de *'alumne model'* o *'alumne ideal'* que en el nostre context ateny a l'alumnat autòcton i de classe mitjana professional, al qual l'escola actual s'adequa (Tarabini 2018). Com indica la mateixa autora citant a Reay (2010) *"La escuela, como institución especializada, se encarga de transmitir conocimientos, habilidades y destrezas a la vez que forma en actitudes, disposiciones y caracteres; forma sujetos, crea identidades. Se trata, de hecho, de una institución privilegiada para la creación de identidades sociales."* (Tarabini 2020b: 146)

Una identitat que és, en paraules de Hall (1996), múltiple i modificable, de caràcter relacional, que es forma en el sentit que s'atribueix a les experiències i, per tant, és sempre un procés en relació a l'alteritat i en un context donat. Un procés identitari que és atorgat socialment i que s'ha de mantenir socialment. Aquest procés impensat en la rutina social és mostra amb cruessa en moltes trajectòries d'alumnes d'incorporació tardana.

### 3. EL SISTEMA ESCOLAR A CATALUNYA I EL CONTEXT DE LA PROVISIÓ DEL DRET A L'EDUCACIÓ

A Europa la garantia del dret a l'educació ha implicat la tendència històrica cap a la comprensivitat del sistema. És a dir, la tendència a escolaritzar la totalitat de l'alumnat en les mateixes aules sense diferenciació per cap motivació de gènere o altres. Aquesta fita s'ha implementat fixant un rang d'edat per a l'educació obligatòria i amb l'expansió progressiva de mesures d'atenció i acompanyament als col·lectius amb dificultats educatives. Els menors, doncs, tenen dret a l'educació amb independència de la seva situació administrativa.

A Catalunya, l'administració autonòmica té la competència educativa i l'Estatut de Catalunya de 2006 indica que l'administració pública ha de vetllar per la qualitat del sistema educatiu (Art. 131) i, en compliment de la normativa al respecte. L'alumnat que s'incorpori de manera tardana al sistema educatiu ha de rebre un suport addicional per l'aprenentatge de la llengua vehicular de l'escolarització, que és el català. L'accés i la permanència en l'educació dels joves es recolza en un conjunt d'actuacions normativament establertes que han evolucionat des de l'establiment de la democràcia fins als nostres dies a raó d'una major atenció a la diversitat pels menors, siguin o no d'origen migrant.

A nivell espanyol, també es constata com el flux migratori adult ha repercutit a l'augment de l'alumnat d'origen estranger, de 36.661 alumnes, és a dir un 0,4% del total d'alumnat no universitari en el curs 1991/1992 a 201.518 (3%) del total en el curs 2002/2002 i el Colectivo Ioé (2003) assenyalava com entre la funció socialitzadora en les pautes de la societat de destí i l'atenció a la incorporació de la nova realitat a l'aula *"el sistema escolar español se mueve entre la inercia de reproducir lo existente y la apertura -incipiente y con dificultades- hacia las aportaciones de un alumnado social y culturalmente diverso."* (Colectivo Ioé 2003: 2)

--

### 3.1 La LOGSE i les mesures d'atenció a la diversitat

A la darrera dècada del segle XX, la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE) amplia la inclusivitat de l'educació obligatòria fins l'edat de 16 anys i formalment introdueix el concepte d'Atenció a la diversitat. Fins aquell moment, el professorat de la Secundària impartia docència en unes aules amb un alumnat prèviament seleccionat per l'obtenció del Graduat escolar a 14 anys. Amb la LOGSE, l'alumnat a la Secundària es diversifica i els serveis de l'administració pública, centres i professorat han de modificar la seva praxi per procedir amb el mandat educatiu.

Amb la nova norma legal ja desplegada i en paral·lel a l'arribada dels grans fluxos migratoris d'origen internacional que s'estableixen a Catalunya, el 2004/05 s'activa el *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* (amb l'acrònim de Pla LIC) i s'estableixen equips territorials de suport en base als anomenats "*tres vectors de la cohesió social: els usos lingüístics, la interculturalitat i l'equitat escolar*" (Carbonell 2007: 120). Amb ell, els centres educatius amb un llistat d'alumnat d'origen estranger reben una dotació per activar aules d'acollida, realitzar actuacions per a la interacció d'aquest col·lectiu a través del currículum ordinari amb la resta d'alumnes i posar en marxa actuacions de sensibilització i d'educació intercultural. El Pla LIC estableix l'aula d'acollida com un espai de referència per a l'alumnat nouvingut, però també com un àmbit obert a una interacció constant amb la dinàmica del centre. Les aules d'acollida neixen, així, amb el propòsit de donar suport específic a l'alumnat d'origen estranger, però entenent que és imprescindible que aquest alumnat participi també des de l'inici de la seva escolarització del marc del grup-classe ordinari. L'administració educativa responsable entén que "*L'existència d'una aula d'acollida no ha d'anar en contra del principi que és el centre educatiu el responsable de l'acolliment, de la planificació de l'itinerari educatiu i del seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat nouvingut (...) la presència d'alumnat de tantes procedències a les nostres aules hauria de ser una de les eines que hauria d'aprofitar el professorat per treballar els valors i els continguts que emanen del plurilingüisme i de la interculturalitat.*" (Departament d'Educació 2009: 7) I també que "*Aquests objectius no han d'implicar que es multipliquin els continguts i les activitats, sinó que s'han d'inserir en el marc curricular del centre (...i...) revisar i avaluar aquestes pràctiques per afavorir una veritable educació intercultural*" (Departament d'Educació 2009: 30). Així, en les bases del desplegament de l'atenció a la diversitat, l'educació intercultural no havia de plantejar-se com una qüestió que només afectava els centres amb alumnat d'origen estranger "*sinó que ha de ser un element fonamental del currículum ordinari de tot l'alumnat*" (Carbonell 2007: 120). En línia amb les aportacions ressenyades pel Departament d'Educació, per aquest autor, l'objectiu de l'educació intercultural ha de ser doble. D'una banda, desenvolupar una consciència d'igualtat com a condició prèvia per al coneixement, el

reconeixement i el respecte de les diferències culturals i, d'altra, potenciar la cultura del diàleg i de la convivència harmònica (Carbonell 2007). En conseqüència, els dispositius d'atenció a la diversitat han de modular-se per donar resposta no només a les necessitats lingüístiques, sinó també a les educatives i les relacionals.

El *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* segueix sent en l'actualitat l'element d'organització educativa que encamina l'atenció a la diversitat als centres educatius<sup>16</sup>.

### **3.2 Atenció a la diversitat, paradigma del dèficit, diversitat com a problema i inclusió excloent**

En la comunitat acadèmica, el desplegament de la nova norma aixeca moltes controvèrsies. Entre elles, repassarem els elements que tenen a veure amb la visió individualista de les mesures d'atenció a la diversitat i la pervivència del paradigma del dèficit.

Bonal, Rambla i Rovira (2000) exposen com el pas de les aportacions científiques en què es basa el principi d'atenció a la diversitat pel camp polític i el camp pedagògic acaben privilegiant un discurs que enfoca algunes característiques de l'alumnat, privilegiant uns trets socials respecte a d'altres, regulant la relació entre la diversitat social i la diversitat educativa. De l'anàlisi feta per aquests autors s'extreu que el discurs oficial i pedagògic enalteix una diversitat educativa que ha perdut les components socials: alumnes que són individus més o menys diversos respecte a un patró de normalitat, que amaga una pluralitat de contextos socials. En el camp educatiu, s'assenta un missatge que situa la diversitat com a característica individual i es contraposa discursivament '*diversitat*' amb '*normalitat*'.

Quan el discurs individualitza la diversitat i la deslliga de vincles amb els grups socials, es fomenten teories del dèficit lligades a més o menys potencials individuals. A la pràctica, les mesures d'atenció a la diversitat s'usen com a paraigües per assenyalar solucions a suposades mancances educatives de l'alumnat, "*de manera que restringeixen el seu abast*

---

<sup>16</sup> En un estudi publicat pel Parlament europeu sobre les polítiques educatives pel col·lectiu migrant, Essomba, Franco-Guillén i Tarrés (2017) estableixen 5 models de suport a aquest alumnat identificats a Europa: *Comprehensive support model*, *Non-systematic support model*, *Compensatory support model*, *Integration model* i *Centralised entry support model* a partir de l'estudi de diferents variables relatives al sistema de governança, seguiment i avaluació. En relació amb aquestes categories analítiques, el sistema educatiu de Catalunya en les seves polítiques escolars es podria classificar com un model de suport compensatori amb mesures de suport lingüístic, participació parental i educació intercultural, però en un grau no tan fort de les variables relatives a la participació parental o l'educació intercultural com en el cas del model comprensiu de països com Dinamarca i Suècia. Accessible a: [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/es/document.html?reference=IPOL\\_STU%282017%2958590\\_3](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/es/document.html?reference=IPOL_STU%282017%2958590_3) [Consultat: 14/11/2020].

*conceptual a un grup d'estudiants considerats especials o problemàtics.*" (Bonal, Rambla, Rovira 2000: 430) i les desigualtats socials queden ocultes en una noció individualista i psicològica del tractament de la diversitat.

Així, en la praxi educativa la concepció de *'normalitat'* inherent en l'imaginari es plasma en la comprensió de la diversitat com a problema i en la construcció de l'alumne ideal o model, com assenyalàvem en parlar del procés de socialització secundària de l'AIT. En la mateixa línia, Tarabini (2018) exposa la dicotomia entre un *'nosaltres'* i un *'altres'* en el camp escolar amb una gran capacitat de classificació i jerarquització pedagògica i social. *"Els «altres», des d'aquesta mirada, són tots aquells que es distancien políticament, socialment i culturalment de l'ideal normatiu de què és un «bon alumne» (o un «bon centre»), basant-se en un ideal imaginari d'homogeneïtat en educació que concep tot allò que s'escapi de la «norma dominant» en clau deficitària. Ja fa anys que la sociologia de l'educació fa notar que la construcció de l'alumne ideal no és neutral en termes de classe, gènere i etnicitat (Rist, 2000). I és precisament d'acord amb aquesta imatge ideal segons la qual es construeixen els patrons de «normalitat» a partir dels quals es valora i jutja la resta d'estudiants.*" (Tarabini 2018: 158) Per l'autora, la vivència de la diversitat com a problema s'observa en la referència a dos tipus d'estudiants, que sovint se superposen: l'alumnat de baix estatus socioeconòmic i cultural, i l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge o problemes de comportament: *"Ells són els «alumnes diversos», la resta «som els normals».*" (Tarabini 2018: 159)

Però malgrat les aportacions de la literatura acadèmica i les declaracions dels responsables educatius, el paradigma del dèficit arrela en les pràctiques organitzatives i en les expectatives de part del professorat (Nusche 2006; Rodríguez Izquierdo 2010; Ballestín 2008; Termes 2015) i, tot i el seu nom, les aules d'acollida poden ser usades com a elements d'inclusió o per augmentar la segregació. Sales (2006) advertia del perill que aquest dispositiu en concret s'impregnés de 'la perspectiva del dèficit' *"com ho han fet durant tant de temps de les aules de suport i educació especial"* (Sales 2006: 32). Castejón (2017) també assenyala les paradoxes de l'atenció a la diversitat quan les accions implementades sota aquest principi esdevenen font d'exclusió social a partir, sobretot, dels agrupaments per nivell i la diversificació curricular.

Així, el desplegament de les mesures d'atenció a la diversitat i el tractament donat a aquesta pot desembocar en propostes que laminin el dret a l'educació, expressament reconegut i subscrit per l'administració pública al nostre país. Escudero (2012) assenyala l'educació de caire inclusiu com a garantia del dret a l'educació si va lligada a mirades i criteris relatius a la igualtat, la justícia i l'equitat. Aquest autor aporta un concepte d'inclusió educativa que no requereix tant de l'aplicació de mètodes o tècniques concretes com de l'adopció de polítiques, pràctiques i paraules lligades a la justícia escolar: *"No*



*parece posible apostar por la educación inclusiva sin combatir simultáneamente la educación excluyente*" (Escudero 2012: 113). Aquesta és una línia que ens sembla molt interessant i que recercarem en les pràctiques escolars concretes observades a través de l'etnografia realitzada.

Serra 2002; Benito i González 2010 o Simó *et al.* 2014 també aposten per eliminar les dinàmiques discriminadores en base a fomentar dinàmiques de recolzament i confiança a l'interior dels centres, ja que les dinàmiques positives no marginadores són una condició necessària per la convivència i l'aprenentatge i també un valor propiciatori de dinàmiques d'adhesió escolar. Com sosté Escudero (2012) els joves "*Han de sentir, por el contrario, que la escuela también les pertenece a ellos, es suya, los reconoce, valora, apoya y exige. Una escuela en la que sientan que importan, que pueden participar, hacer oír sus voces y asumir responsabilidades, ser bien tratados por los demás y hacer otro tanto con ellos, teniendo la ocasión de vivir valores como la solidaridad, la justicia, la toma democrática de decisiones ligadas a derechos y deberes.*" (Escudero 2012: 118)

En línia amb la superació de la mirada individualista per implementar l'atenció al col·lectiu d'origen estranger i des d'una perspectiva intercultural, Alegre, Benito i González (2008) recorden que cal el compromís explícit de l'equip directiu per adequar progressivament les lògiques de funcionament del centre cap a la consecució d'un centre acollidor en la seva globalitat "*per tal que la transició a l'aula ordinària no sigui percebuda com a responsabilitat dels encarregats de l'atenció a la diversitat, caldria fer entendre a tot el claustre del centre que l'acollida és compartida i que l'aula ordinària és el lloc natural per a què l'alumnat estranger desenvolupi el seu itinerari acadèmic.*" (Alegre, Benito i González 2008: 121) D'aquesta manera, tot i que el tutor d'acollida és el referent més proper per a l'alumne, "*és tot el centre educatiu el responsable de la resposta educativa que s'ofereix a l'alumnat i la seva incorporació al centre no és únicament una "responsabilitat" del tutor o tutora d'acollida sinó de tota la comunitat educativa*" (Alegre, Benito i González 2008: 16). Aquest aspecte sovint queda desdibuixat en la pràctica educativa del dia a dia si no està ben fonamentat en pràctiques quotidianes i relacionals a cada centre. Aquest serà, doncs, un altre punt d'atenció en l'anàlisi proposada. Per superar el paradigma del dèficit, els esmentats autors proposen una tipologia a partir d'un eix de més/menys 'normalitat' del tracte de l'alumnat d'origen estranger segons l'horari establert pel centre. Una normalitat entesa com a menys diferenciació de l'alumnat nouvingut respecte la resta de l'alumnat. En aquest *continuum* es poden establir dispositius d'atenció més específics i dispositius més difusos en la pròpia dinàmica del centre, en base a més o menys centralitat dels horaris de l'aula d'acollida o de l'aula ordinària en la quotidianitat de l'alumnat d'origen estranger. Aquesta proposta enllaça amb la tipologia proposada per Simó, Pàmies, Collet i Tort (2014) qui, estudiant els dispositius d'acollida educativa, aporten una

tipologia a partir de 7 dimensions centrals en el procés d'acollida: actitud del professorat/centre davant l'acollida de l'alumnat durant el curs; organització del temps i dels espais escolars segons l'activitat educativa; el rol del grup classe en l'acollida; l'estructuració dels continguts escolars; l'organització del centre en relació als recursos específics d'acollida; els vincles amb les famílies; i les relacions amb la comunitat. A partir de la presència o absència de tals dimensions, els autors estableixen una tipologia de centres educatius a partir dels centres de '*normalització activa*' respecte el procés d'acollida, els centres '*específics*' en una posició respecte l'acollida ambivalent i, amb menys presència de les esmentades dimensions quan faciliten l'acollida, els anomenats centres '*formals*'.

### 3.3 Adhesió educativa i èxit escolar

En aquest apartat posarem atenció en alguns aspectes que la literatura mostra sobre la relació entre l'adhesió educativa i la consecució d'èxit escolar.<sup>17</sup> Una relació que es troba en la base del model analític desenvolupat en aquesta tesi.

Basil Bernstein (1924-2000), defineixen una tipologia de relacions dels joves amb la institució escolar en base a un doble eix: la identificació instrumental i la identificació expressiva amb la institució escolar. La identificació instrumental valora la identificació de l'alumne amb l'escola com a espai de transmissió i adquisició de coneixements, procediments i habilitats i la identificació expressiva aporta la identificació de l'alumne amb els comportaments, valors i normes escolars. Així, una identificació instrumental implica concebre l'escola com un mecanisme de mobilitat social i identificar-se expressivament implica acceptar el comportament institucionalment establert i suposa respondre a les expectatives de ser un bon alumne, a saber, disciplina, seguiment de la norma o participació entre més. L'adhesió educativa té una vessant instrumental, centrada en les possibilitats reals de participació, i una vessant expressiva, de caire emotiu, centrada en el "*sentir-se part*" de la institució educativa, i en el "*trobar sentit*" a allò que es fa, o percebre que els estudis "*estan fets per un mateix*." (Tarabini 2018) Així, Bernstein proposa 5 actituds diferenciades de l'alumnat en funció dels eixos instrumental i expressiu i segons si es compromet més o menys amb els mitjans escolars i si s'accepta més o menys les finalitats educatives. Aquestes actituds són l'actitud de compromís, la de separació, la d'aplaçament, la d'estranyament i la d'alienació (Bernstein 1975: 44).

---

<sup>17</sup> Part de l'exploració teòrica que es fa en aquest capítol ha estat realitzada a través de la tasca de recerca desenvolupada a la Càtedra d'Educació Comunitària de la UAB, veure <https://pagines.uab.cat/catedraeducunitaria>. [Consultat: 10/09/2020].

Martínez i Albaigés (2012) consideren que l'èxit educatiu depèn de la relació que joves i adults mantinguin amb l'àmbit educatiu en general, i sobretot de les seves possibilitats d'accedir-hi i participar-hi. Però no totes les persones tenen una relació positiva amb els diferents àmbits i agents educatius i, per exemple, la distància cultural de determinats grups socials enfront l'escola originada pels processos d'allunyament instrumental i expressiu explicats pot derivar en desafecció escolar i acabar perjudicant la continuïtat de les trajectòries escolars. Per aquests autors, el rendiment acadèmic no té una importància central, entre altres motius perquè s'entén que la millora de l'adhesió educativa porta associada la millora dels resultats mateixos i posen l'accent en la participació en les ofertes formatives existents al territori, en l'apropiació dels recursos educatius a l'abast i en la identificació amb les activitats desenvolupades i els objectius plantejats com a vies d'increment de l'adhesió educativa.

Des d'una mirada sistèmica, i lligant amb la connexió entre èxit educatiu i adhesió, alguns autors veuen el '*fracàs escolar*' com a resultat d'un '*procés de desconexió*' (Fernández Enguita 2010, Marchesi 2003). L'anomenat '*fracàs escolar*' pot tenir unes causes directes i visibles però en aquest fenomen existeixen unes causes subjacents -lligades al que podríem anomenar '*desadhesió*' o desafecció- que influeixen en el procés acumulatiu de desconexió (Martínez i Albaigés 2012). En aquest sentit, es pren l'adhesió com a contrària a la desafecció.

En termes del procés afecció-desafecció i sota l'òptica de la connexió entre adhesió educativa i èxit educatiu, cal destacar que aquest no és un procés aliè a la posició social de l'alumnat i el professorat i així la diversitat social és visible en eixos de desigualtat educativa com la classe social, l'origen cultural o el gènere i implica diferències en l'accés i les condicions d'escolarització que condueixen sovint a una distància cultural enfront l'escola que pot derivar en més desafecció (Bonal, Essomba i Ferrer 2004).

A través del concepte d'educabilitat, entesa com un estat que possibilita l'aprofitament de les oportunitats educatives i vincula les condicions de vida (condicions estructurals) amb les predisposicions (manifestacions individuals), López i Tedesco o Bonal i Tarabini plantegen aquesta relació com a clau de volta per explorar si és possible educar en qualsevol circumstància i la resposta és no. Educar requereix d'unes mínimes condicions lligades tant a les condicions materials com a les manifestacions afectives i culturals (López i Tedesco 2002; Bonal i Tarabini 2010). *L'educabilitat* deriva de les interrelacions entre l'alumne/a, el context, la família i l'escola i agrupa el conjunt de recursos, aptituds i predisposicions que fan possible que aquest/a assisteixi exitosament a l'escola (Juan Carlos Tedesco, citat per Bonal i Tarabini 2010). Per tant, podem entendre l'adhesió educativa com una afecció o vinculació al món educatiu, que està mediada per condicions estructurals i manifestacions individuals.

En els propers paràgrafs ens centrarem en el concepte de vinculació escolar -*school engagement* en el seu terme anglès- que, a tenor d'aquesta mirada, és una part més reduïda de l'adhesió educativa, en relació amb la institució escolar.

Seguint a Fredricks *et al.* (2004), la *vinculació escolar* és un constructe multidimensional configurat per 3 dimensions principals: la conductual, l'emocional i la cognitiva. La potència explicativa del concepte és, justament, la seva natura multidimensional que permet superar visions més limitades com la dicotomia entre actituds estudiantils pro o anti-escolars. Per aquesta autora, la dimensió *conductual* fa referència al tipus de participació i comportament de l'alumnat en les activitats acadèmiques i no acadèmiques (Finn 1993, citat a Fredricks *et al.* 2004). La dimensió conductual contempla variables com l'assistència regular, el comportament, el raonament sobre aquest comportament, la participació en les activitats d'aula i de centre, la participació en activitats no acadèmiques i/o voluntàries del centre, la realització i preparació de les tasques escolars, o els motius per la realització/no realització. La dimensió *emocional* (anomenada '*relacional*' a Suárez-Orozco *et al.* 2010), fa referència al grau d'avinença i acord que els estudiants experimenten amb la cultura escolar i que en gran mesura s'explica per la valoració que aquests tenen del propi centre, del professorat i dels mètodes d'aprenentatge i, d'altra banda, pel tipus d'interaccions que s'estableixen amb el professorat i amb el grup d'iguals (Demagnet i Van Houtte 2014, Fredricks *et al.* 2004). Per aquest motiu, Van Houtte i Van Maele (2012) indiquen com el sentiment de pertinença és central i fa referència al grau en què els estudiants se senten acceptats, respectats i recolzats pels diferents membres de la comunitat educativa, adults i joves. A través d'aquesta concepció, i seguint a Fredricks, es pot establir com a variables relacionades amb aquesta dimensió el sentit de pertinença al centre, el sentit de pertinença amb el grup d'iguals, l'opinió sobre el centre (el grau d'acord amb les normes i valors, la satisfacció amb les instal·lacions,...), la valoració sobre el funcionament del centre i dels mètodes d'ensenyament, la valoració sobre el funcionament del model d'atenció a la diversitat, la consideració de l'impacte de participar en el programa en relació amb les oportunitats educatives, la valoració sobre mecanismes i pràctiques d'orientació a l'alumnat, el perfil del professorat ideal, l'opinió sobre el professorat i el tipus de relació, la percepció de suport acadèmic per part del professorat, la percepció de suport emocional per part del professorat, la percepció d'etiquetatge per part del professorat; o el grau de confiança en el professorat.

En tercer lloc, la dimensió *cognitiva* està relacionada amb el vincle que els alumnes tenen amb l'aprenentatge i el grau de regulació i d'estratègies utilitzades en relació amb aquest (Fredricks *et al.* 2004). Dins d'aquesta dimensió és pertinent l'observació de la motivació per l'aprenentatge, la implicació en les activitats d'aprenentatge fora del centre, l'interès en les activitats d'aprenentatge, les creences sobre la utilitat de l'institut i el valor de la

educació, les creences sobre la utilitat de l'ESO, l'autopercepció com a estudiant, la confiança en la pròpia competència (capacitats i habilitats) com a estudiant, les estratègies d'autorregulació de l'aprenentatge com l'ús del temps o el tipus de planificació per realitzar les tasques escolars.

A través de la relació establerta entre adhesió i èxit escolar, alguns autors han mostrat com l'existència o no de *vinculació escolar* actua com a predictor del fracàs i l'abandonament escolar prematur (Appleton, Christenson, i Furlong 2008; Fredricks, Blumenfeld i Paris 2004).

Fredricks també assenyala la maleabilitat de la *vinculació escolar* en relació amb la interacció de l'individu amb el context, com a resposta a variacions en l'entorn i amb diferents expressions segons gènere i classe (Demanet i Van Houtte 2014; Fredricks *et al.* 2004; Van Houtte i Van Maele 2012, citats a Curran 2017).

Els centres educatius poden influir en diferents aspectes organitzatius i pedagògics cap a la millora dels resultats educatius (*efecte procés*, propugnat des dels anys 80s per l' *School Effectiveness Research* (SER), però la composició social del centre -per raó socioeconòmica, d'habilitats o d'origen ètnic- mediatitza el marc de possibilitats per el desenvolupament de determinats processos i aplicacions pedagògiques i organitzatives (és *l'efecte composició*) (Lupton 2005, Van Zanten 2001, Subirats 2010) i en limita o altera l'abast. Tan l'efecte procés com l'efecte composició impacten en els processos d'adhesió educativa.

El concepte de vinculació escolar com a element clau en l'adhesió educativa – que és al seu torn una dimensió de l'èxit educatiu- és central en la recerca que aquí es desenvolupa.

I, l'adhesió educativa i la vinculació tenen una connexió amb l'entorn. El primer entorn viscut per l'alumnat és el de la pròpia aula-classe i el centre escolar. En el proper apartat m' interessa exposar-ne alguns elements per a la comprensió de la seva importància en termes d'adhesió i èxit educatiu.

### **3.4 Cultura escolar, clima i *habitus* institucional**

Aquest entorn pròxim que és el context ambiental directe de l'activitat escolar, rep diferents noms en la literatura com ara '*cultura escolar*' (Stolp 1994) o '*clima escolar*' (Moos 1987).

En una revisió terminològica i conceptual feta per Elías (2015) l'autora indica que la cultura escolar es podria definir com els patrons de significat transmesos històricament i que inclouen les normes, els valors, les creences, les cerimònies, els rituals, les tradicions, i els mites compresos, potser en diferent grau, per les persones membres de la comunitat

escolar. La cultura escolar esdevé un sistema de significats que embolcalla i influeix en la forma en què s'actua perquè crea un caràcter diferenciat en el sistema social del centre en promoure un sentit de pertinença i compromís. D'aquesta manera, la cultura escolar participa en la socialització dels nous membres i els introdueix en una perspectiva particular de la realitat.

En relació amb el terme, Hargreaves (1995) sosté una visió holística mentre altres autors com Firestone i Louis (1999) emfatitzen que tota cultura escolar inclou subcultures en el seu interior.

La noció de clima escolar -o *ethos*- va emergir de la recerca sobre escoles eficaces. Bisquerra i Martínez (1998) al nostre país consideren que el clima és producte de les interaccions que mantenen entre sí els participants en l'espai i les característiques físiques d'aquest. Així, aquesta qualitat 'climàtica' és una situació o ambient que es crea a la classe o al centre de manera més o menys permanent i, com sostenen els diferents autors, és important perquè afecta els processos educatius i els seus resultats. El '*clima de centre*' està condicionat pels agents de la comunitat educativa (direcció, professorat, alumnat i altres membres de la comunitat com el PAS) i l'entorn físic del centre i interacciona amb el '*clima de classe*', que és fruit de la interacció del professorat i l'alumnat, però també de "*les característiques de la matèria, el mètode i l'espai i en el cas del centre, l'estil organitzatiu i de gestió, els espais i altres característiques del propi centre.*" (Bisquerra i Martínez 1998: 84) Així, per exemple, la concepció que cada centre mantingui sobre la participació o l'estil de direcció seran condicionants indirectes de l'ambient de la pròpia classe.

Més enllà de la conceptualització de les implicacions entre clima d'aula i clima escolar, afectant els processos d'adhesió educativa, en la literatura sociològica trobem el concepte *d'habitus institucional* que ens interessa especialment per les característiques lligades a la teoria dels rols i la desigualtat. El concepte *d'habitus institucional* és deutor de la conceptualització de Pierre Bourdieu (1930-2002) qui recull en el concepte *d'habitus* la capacitat estructuradora i estructurant de la posició sociocultural. *L'habitus* s'adquireix com una mimesi pràctica que comporta una relació d'identificació (Bourdieu 1997). Esdevé una mena de segona naturalesa que es manifesta en les pràctiques discursives i corporals i de confrontació amb la vida quotidiana i implica la naturalització de les disposicions, també en els entorns organitzatius.

*L'habitus institucional* va ser desenvolupat primerament per McDonough (1996) amb el nom d'*habitus organitzacional* i posteriorment per Reay (1998) i Ball, Reay, i David (2002). Aquest concepte aporta la possibilitat de l'estudi de les disposicions i pràctiques del professorat des de la dimensió col·lectiva, és a dir, l'impacte d'un grup social o classe social

sobre el comportament individual, i mostra el conjunt de disposicions, percepcions i apreciacions transmises als individus en una cultura organitzativa de referència (Horvat i Antonio, 1999). L'*habitus institucional* aporta la mediació del context institucional a allò que individualment conceben les persones sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge i sobre la institució escolar, ja que -com ens recorden Tarabini, Curran, i Fontdevila (2015 i 2016)- les pràctiques estan mediades per la institució.

Unes pàgines més amunt veiem que l'adhesió educativa i la vinculació escolar tenen una connexió amb l'entorn i ens hem aturat a observar-ne alguns aspectes lligats a l'aula i al centre escolar com a entorn immediat de l'escolarització. En aquest darrer apartat dins dels elements lligats al sistema escolar ens aturarem a observar l'entorn pròxim al centre a partir d'elements d'interès des de l'òptica de l'entorn comunitari i la inclusió educativa.

### **3.5 Relacions educatives en els entorns de proximitat**

Vega, Gallego i Velez (2016) assenyalen que des de la dècada dels seixantes del segle passat a l'Estat espanyol neixen iniciatives educatives d'arrel comunitària com a resposta al fracàs de les reformes i innovacions educatives imposades i estandarditzades dissenyades per especialistes aliens a les dinàmiques i contextos institucionals. Es tracta, en les seves paraules, de "*establecer redes de apoyo naturales entre los miembros de las comunidades educativas*" (Vega, Gallego i Velez 2016: 61) Aquesta concepció comunitària de la institució escolar trenca amb el paradigma professionalitzador imperant en l'agenda de la política educativa i subratlla la idea que una escola inclusiva exigeix i requereix majors quotes de participació, directa i indirecta, de tots els implicats en el procés educatiu.

Per Azorín i Ainscow (2018) la inclusió educativa es relaciona estretament amb els models educatius comunitaris perquè totes dues posicions busquen establir un enfocament que vehiculi societat i educació, és a dir, que creï una "*escuela per a tots*", lluny de l'onada neoliberal de l'autosuficiència i la individualització (Vincent 2017). El model d'inclusió educativa de base comunitària pretén que l'educació contribueixi al desenvolupament de societats més justes, democràtiques i solidàries, i viceversa, societats que contribueixin al fet que l'escola sigui més inclusiva, equitativa, de qualitat i que promogui oportunitats per a tothom.

Parrilla, Sierra i Fiuza (2018) defineixen que la inclusió educativa no sols s'articula sobre la idea de promoure la col·laboració en el context educatiu, sinó que introdueixen la idea de les escoles com a comunitats que van més enllà dels límits del centre escolar. I Azorín i Ainscow (2018) evidencien que les associacions entre centres de zones pròximes, en

connexió amb les experiències educatives desenvolupades en els seus contextos particulars, repercuteixen positivament en les respostes a la diversitat.

No obstant això, Parrilla, Sierra i Fiuza (2018) -o Van Laere, Van Houtte i Vandebroek (2018) i Díaz-Gibson, Civís, Longás i Riera (2017)- identifiquen barreres que cal superar en la constitució de xarxes inter-escolars que permetin la constitució de comunitats escolars en un sentit ampli. Entre les barreres identificades assenyalen la falta de comunicació i diàleg recíprocs i d'estratègies de treball conjunt. Aquestes autores també assenyalen com les relacions que es generen en el si de les comunitats educatives tendeixen a constituir-se de manera desigual, sent les famílies les que acaben situant-se en una posició més subordinada en relació al personal de la institució. És per això que advoquen perquè les recerques futures adoptin un enfocament més sistèmic que explori com una atmosfera democràtica i oberta en el context de dinàmiques de poder desigual influeix en les pràctiques inclusives.

Una de les components d'interrelació educativa comunitària més present en el territori català són les estratègies que busquen la col·laboració amb el teixit associatiu o institucional per donar suport a l'aprenentatge i quan els centres escolars estableixen aliances amb l'entorn en base a la qualitat del suport escolar, les visions compartides entre els equips professionals, la coordinació entre institucions i l'avaluació de processos i actuacions és quan aquestes actuacions tenen una major probabilitat d'èxit<sup>18</sup> (Iglesias, López-Crespo, Muñoz i Tarrés 2019).

---

<sup>18</sup> Per a més informació veure l'article de l'autora en col·laboració amb Iglesias Vidal, E., López-Crespo, S. i Muñoz Moreno, J.L (2019) "Alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo en torno al soporte escolar". A *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 34: 163-177. DOI: 10.7179/PSRI\_2019.34.11. Consultable a: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/70945/44935> [Consultat: 10/09/2020].



## 4. DISSENY DE LA RECERCA

### 4.1 Problemàtica

L'experiència que cerco comprendre a través del relat dels AIT en les seves característiques biogràfiques concretes (gènere, origen cultural, classe social) és l'experiència d'aprenentatge a l'educació secundària obligatòria i per quins camins s'incardina aquesta en la continuïtat en els estudis. La tesi es centra en oferir una perspectiva sociològica de la vinculació escolar<sup>19</sup> en la trajectòria de l'alumnat d'incorporació tardana (AIT) amb estudis postobligatoris (ESPO) a partir de l'observació del món viscut i l'expressió del món narrat a Catalunya.

La transició entre estudis obligatoris i postobligatoris és una etapa objecte de controvèrsia social i política en la mesura en què l'educació postobligatòria es defineix com a necessària en el desenvolupament social i econòmic de les societats occidentals actuals (Bernardi i Requena 2010, Blossfeld i Shavit, 2011) i en un entorn en que les xifres d'abandonament prematur d'estudis<sup>20</sup> es situen per sobre de la mitjana europea (10,3% el 2019) i afecten un 19% de la població juvenil a Catalunya (17,3% a Espanya), segons dades de l'IDESCAT<sup>21</sup>. En aquest context, la factualitat de la transició a estudis postobligatoris de l'alumnat d'incorporació tardana amb les característiques objecte d'estudi és en si mateixa una irregularitat estadística, com hem vist -també- amb les dades aportades sobre la seva continuïtat escolar postobligatòria (Serra i Palaudàries 2010). Així, davant del consens internacional del desavantatge que suposa canviar de societat i de sistema educatiu per als joves (Suárez-Orozco i Suárez-Orozco 2008, Baysu i de Valk 2012 o Schnell, Keskiner i Crul 2013), la consecució d'estudis postobligatoris per l'AIT es considera com un indicador d'èxit educatiu en aquesta tesi.

Aquesta situació d'excepcionalitat és la que s'observa a partir de l'etnografia de l'espai educatiu on aquesta es desenvolupa, els centres escolars, i el relat que construeixen els mateixos alumnes durant el seu periple en l'educació obligatòria i quan ja han assolit l'etapa d'estudis postobligatoris.

---

<sup>19</sup> En aquesta tesi es parteix del concepte de *vinculació escolar* (Fredricks 2004), ja exposat, com a constructe que fa operativa i mostra l'adhesió al món escolar.

<sup>20</sup> Aquest és un indicador que es refereix a la proporció de la població de 18 a 24 anys no estudiant amb un nivell d'estudis inferior o igual als estudis obligatoris respecte el total de la població de la mateixa franja d'edat. *Early leavers from education and training* en la seva expressió anglesa.

<sup>21</sup> A <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10101> [Consultat: 10/09/2020].

## 4.2 Preguntes de recerca i objectius

Aquesta problemàtica obre diferents preguntes. Enumero els interrogants que han estat objecte de recerca:

1. Què porta l'alumnat d'incorporació tardana de contextos econòmicament vulnerables a prosseguir en els estudis un cop finalitzada l'etapa escolar obligatòria? O, en altres paraules, quins condicionants objectius i subjectius s'observen en les trajectòries de l'alumnat d'incorporació tardana de contextos econòmicament vulnerables que realitzen estudis postobligatoris?
2. Quin és el paper dels sistema educatiu formal i no formal en l'adhesió de l'AIT a l'educació a Catalunya, com a societat de destí? Ens interessa ampliar la comprensió del rol d'institucions i suports en el territori en les trajectòries amb continuïtat acadèmica.
3. Des de la pràctica docent i institucional, quin abordatge rep la discriminació en entorns educatius d'alta diversitat cultural com els estudiats? I quines conseqüències comporta per l'alumnat un abordatge educatiu actiu o passiu enfront la discriminació en els entorns educatius estudiats?

A partir de la problemàtica enunciada i els interrogants objecte d'estudi aquesta tesi es proposa els següents **objectius**:

En relació amb la **pregunta 1** "*Què porta l'alumnat d'incorporació tardana de contextos econòmicament vulnerables a prosseguir en els estudis un cop finalitzada l'etapa escolar obligatòria?*" es plantegen 2 objectius:

1. **Objectiu:** Aprofundir en l'estudi de la trajectòria de l'AIT quan presenta perfils de continuïtat educativa postobligatòria.
2. **Objectiu:** Mostrar els processos de construcció identitària propis dels adolescents migrants subjectes d'estudi.

En relació amb la **pregunta 2** "*Quins és el paper dels sistema educatiu formal i no formal en l'adhesió de l'AIT a l'educació a Catalunya, com a societat de destí?*" es tractarà d'avançar en un tercer objectiu:

3. **Objectiu:** Fer visible l'entorn educatiu comunitari en les trajectòries de l'AIT.

En darrer terme, en relació amb la **pregunta 3** “*Des de la pràctica docent i institucional, quin abordatge rep la discriminació en entorns educatius d’alta diversitat cultural com els estudiats?*” es proposa l’abordatge d’un quart objectiu:

4. **Objectiu:** Comprendre els processos de vinculació escolar en centres educatius amb presència d’AIT amb especial observació de l’abordatge de la discriminació.

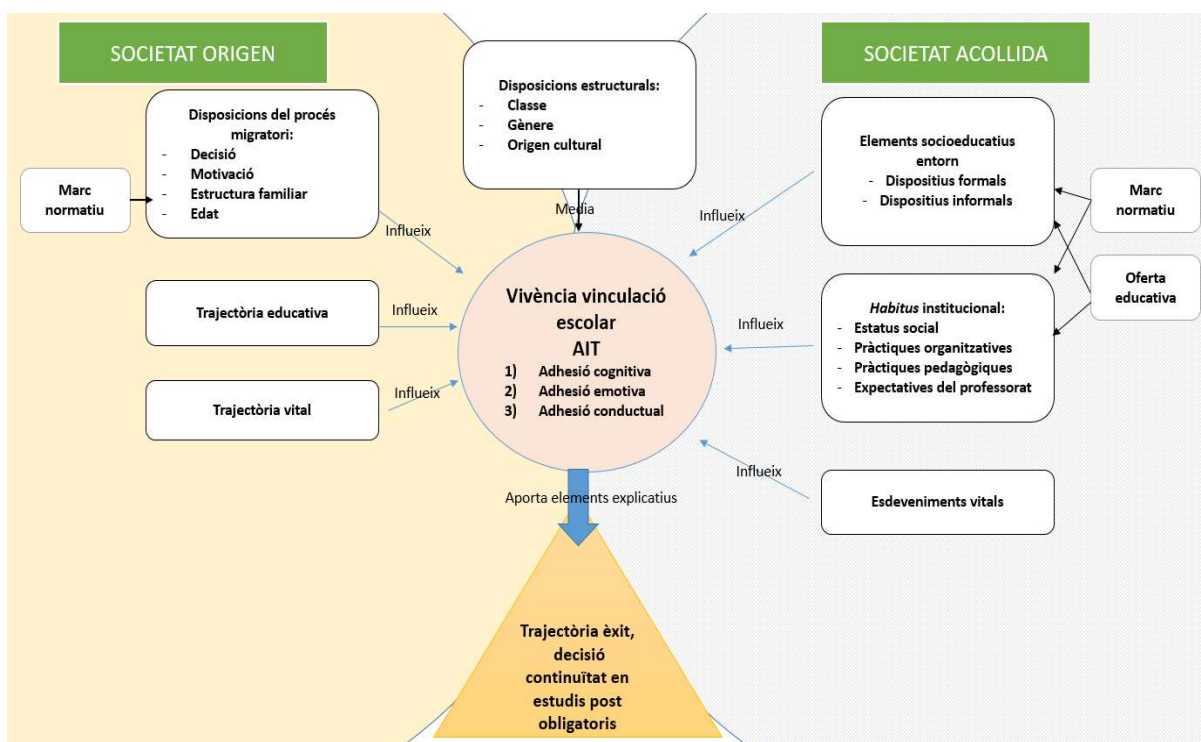
La tasca d’estudi realitzada aportarà una visió de la progressió educativa de l’alumnat d’incorporació tardana al sistema educatiu català amb la riquesa de la perspectiva qualitativa en el seu desplegament longitudinal.

## 5. UNA MIRADA ANALÍTICA

Aquesta recerca s'ha iniciat partint d'un model analític general fonamentat per l'autora en una reflexió sobre el procés migratori en el cas objecte d'estudi, l'AIT, i a partir de la teoria socio-educativa presentada.

La teoria socio-educativa que s'ha exposat mostra la centralitat de l'adhesió educativa i la vinculació escolar (*school engagement*) per sobre de les limitacions de la 'vinculació acadèmica' (*academic engagement*)<sup>22</sup> i indica també la rellevància dels processos educatius més enllà de l'escola.

Figura 2. Marc general de la recerca



A partir d'aquest model contextual es proposa la recerca que cerca fer aportacions al voltant dels contextos condicionants observables en les trajectòries de l'alumnat d'incorporació tardana amb estudis postobligatoris. Com ja s'ha explicitat, es vol aprofundir en l'estudi de la trajectòria de l'AIT quan presenta perfils de continuïtat

<sup>22</sup> Veure Willms, 2003. La vinculació acadèmica fa estrictament referència als aspectes d'aprenentatge i rendiment acadèmic, mentre la vinculació escolar té en compte aspectes de caire afectiu i relacional en l'experiència escolar quotidiana dels estudiants.

educativa postobligatòria i mostrar processos de construcció identitària propis dels adolescents migrants.

## 5.1 Hipòtesis

En relació amb la literatura sobre *vinculació escolar* presentada i sobre els efectes del procés d'etiquetatge social i educatiu es proposa una hipòtesi que situa l'AIT en posicions de 'bon estudiant' (Youdell 2006) en la societat d'origen i contextos escolars menys discriminatoris en la societat de destí com a subjectes centrals en les trajectòries d'èxit educatiu. Així, la hipòtesi **(H1)** planteja que una vivència educativa de capacitat escolar en origen serà fonamental per entendre les trajectòries escolars d'èxit.

Una segona hipòtesi **(H2)** manté que un context escolar amb pràctiques actives antidiscriminatòries i inclusives en destí serà fonamental en les posteriors trajectòries escolars d'èxit. Les pràctiques inclusives conjuguen la presència d'un currículum intercultural; la visió positiva de l'alumnat; la definició d'habilitat, valor i competència sense biaix etnocèntric; l'esforç de competència en la cultura dels alumnes per part dels adults en els centres educatius; i una resposta combativa a les mostres de racisme o discriminació (Serra 2002).

Aquesta hipòtesi entén que en context no discriminatori milloraran els processos de vinculació i adhesió i es facilitarà la capitalització de les disposicions biogràfiques (classe, gènere, ètnia) o neutralitzaran els seus efectes quan aquestes disposicions no facilitin la progressió educativa en la vivència socialitzadora que viu l'AIT. D'aquesta manera, els contextos escolars inclusivament permetran que s'estableixin connexions entre un passat del 'jo' estudiós, un present del 'jo' de relativa crisi i la projecció d'un imaginari del 'jo' amb noves possibilitats estudiantils en el nou context social.

Una tercera hipòtesi **(H3)** afirma que la presència d'*altres significatius* disminuirà l'efecte de la distància cultural que l'AIT experimenta en la nova societat. Aquesta presència actua enfortint processos de socialització identitària i com a factor de vinculació positiva amb els processos educatius.

La quarta hipòtesi **(H4)** considera que allí on els centres escolars estableixen aliances amb institucions o entitats de suport educatiu en contextos d'educació comunitària (Besalú 2002; Suárez-Orozco, C. i Carhill (2008); Feu i Prieto-Flores 2011), l'AIT obté beneficis que es mostraran en la seva trajectòria representada i/o en la trajectòria narrada.

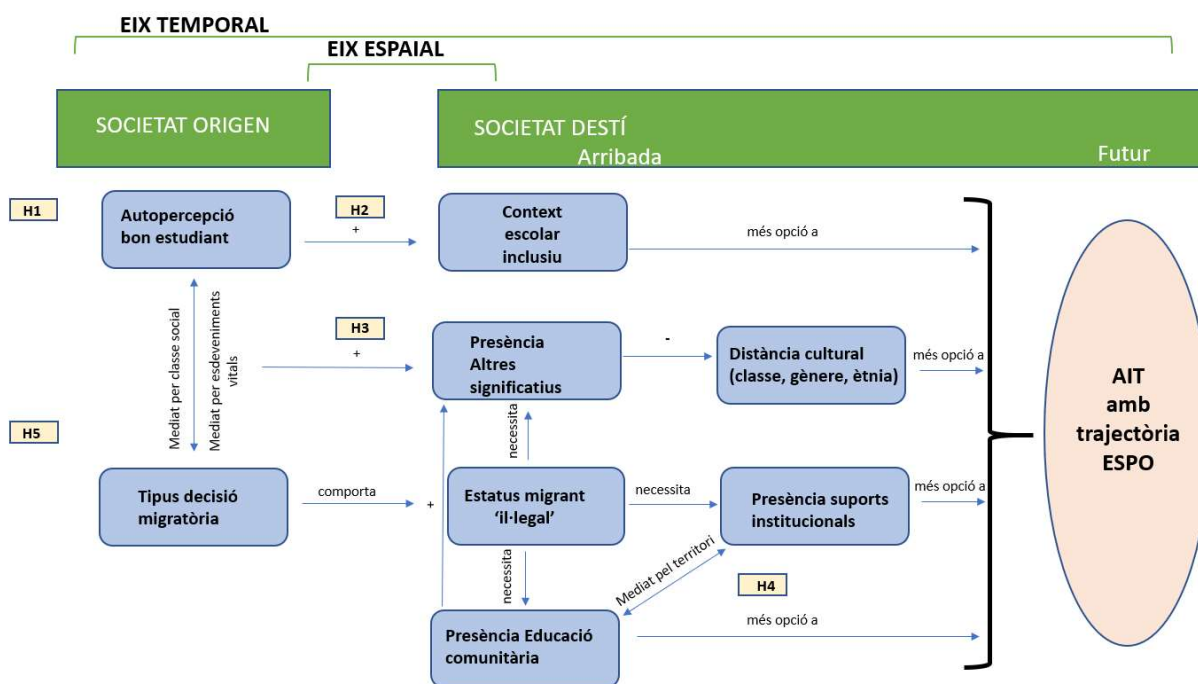
En darrer lloc, una cinquena hipòtesi **(H5)** relaciona l'estatus migratori -fruit de les decisions del procés migratori- amb els contextos d'educació comunitària i la posterior construcció d'un mateix com a '*acceptable student*' (Youdell 2006). Així, s'espera que en

processos migratoris on el/la menor es troba en una situació d'il·legalitat administrativa en el país de destí amb l'acompanyament de processos propis de l'educació comunitària, aquest/a tingui més possibilitats d'emprendre de nou la seva biografia com a 'acceptable student'. Per contra, allí on els processos migratoris portin al/la menor a situació d'il·legalitat administrativa en el país de destí i no trobi l'acompanyament de processos propis de l'educació comunitària, aquest/a tingui menys possibilitats de reemprendre la seva biografia com a 'acceptable student' i sigui més difícil experimentar trajectòries ESPO.

## 5.2 Sistema d'hipòtesis

Resumidament, les trajectòries ESPO en l'AIT s'esdevindran en consonància amb els elements presentats: autoimatge (percepció acadèmica), absència/presència de discriminació, absència/presència d'altres significatius, absència/presència d'aliances educatives i suports institucionals i absència/presència d'entorn comunitari.

Figura 3. Relació gràfica entre hipòtesis



La relació d'hipòtesis s'estableix en un doble eix espacial i temporal que aplega el trànsit migratori entre societats i contextos escolars diferents i l'abast de curs de vida que s'ha volgut observar.

## 6. METODOLOGIA

### 6.1 Procés metodològic, Tècniques i eines

Abans de presentar els resultats de la recerca, es presentarà la metodologia de treball. Donada la naturalesa de la qüestió que es pren en consideració, la metodologia de recerca és eminentment qualitativa, centrada a través de diferents tècniques a facilitar el relat sobre la vida viscuda i una narrativa pròpia de cada entrevistat/da sobre la trajectòria migrant i educativa.

En línia amb els objectius proposats, es treballa amb entrevistes retrospectives, es fa una aproximació etnogràfica i es desenvolupa un seguiment al llarg del temps d'una mostra d'alumnat d'incorporació tardana en base a una Investigació Qualitativa Longitudinal (IQL).

**Figura 4.** Esquema de les etapes d'aplicació de les tècniques principals usades en la recerca



Aquestes etapes s'acompanyen amb eines de suport generals com ara la fotografia i la cerca documental, i específiques com el qüestionari tancat de recollida d'informació, les entrevistes semiestructurades o els gràfics de satisfacció vital i educativa.

Taula 7. Tècniques i eines en relació als objectius proposats

Objectius	Tècniques de recerca	Eines
<p>1. <i>Estudi de la trajectòria de l'AIT quan presenta perfils d'èxit educatiu.</i></p> <p>2. <i>Construcció identitària dels AIT.</i></p> <p>3. <i>Entorn educatiu comunitari dels AIT.</i></p>	<p>Entrevistes semiestructurades retrospectives</p> <p>Entrevistes semiestructurades longitudinals (IQL)</p>	<p>Pautes d'entrevista</p> <p>Gràfics de satisfacció vital i educativa</p> <p>Qüestionari de recollida d'informació</p>
<p>4. <i>Comprensió dels processos de vinculació escolar en centres escolars amb presència d'AIT.</i></p>	<p>Etnografia: observació i entrevistes</p>	<p>Pautes d'observació</p> <p>Pautes d'entrevista</p> <p>Fotografia</p> <p>Recopilatoris documentals</p>

A continuació s'explicaran les tres tècniques principals utilitzades durant el treball de camp per a la recollida i generació de la informació.

### 6.1.1 Les entrevistes

Amb Taylor i Bogdan (1994 [1984]), concebem l'entrevista com una trobada dirigida cap a la comprensió de les perspectives que tenen els i les informants respecte de les seves vides, experiències o situacions, tal com aquests les expressen amb les seves pròpies paraules. Es tracta, per tant, d'explorar de manera conjunta algunes experiències passades i presents destacades de la vida dels i les entrevistats amb el propòsit de conèixer les definicions subjectives que aquests hi apliquen.

La recerca ha treballat amb entrevistes de tall retrospectiu (sobre el passat dels individus) i longitudinal (fent seguiment al llarg del temps de les mateixes persones amb entrevistes que han abordat el seu present i el seu passat).

Les entrevistes han estat de tipus semiestructurat per ajudar a la comunicació amb el col·lectiu AIT i partint d'una pregunta inicial sobre el record de tot el que li semblava important des que va arribar a Catalunya. La pauta proposada cercava explorar en el relat diferents àmbits de la vida de l'entrevistat/da en relació tant a l'àmbit escolar com educatiu, familiar i social en origen i destí<sup>23</sup>. En tots els casos, el guió s'ha seguit d'una manera flexible, intentant aprofundir en els aspectes que els i les participants han fet emergir en el relat.

<sup>23</sup> Es pot veure una mostra de les pautes d'entrevista a l'Annex 4.



### **6.1.1.1 Entrevistes retrospectives**

Les entrevistes retrospectives han indagat sobre el passat de ser alumnat d'incorporació tardana a joves residents a Catalunya amb trajectòria ESPO.

Aquestes entrevistes han estat trobades que han fluctuat entre una i tres hores, partint sempre d'un mateix guió i permeten totes les digressions al voltant de la temàtica central: la trajectòria migrant i educativa.

### **6.1.1.2 Entrevistes longitudinals**

Les entrevistes longitudinals s'han dissenyat amb el propòsit de fer un seguiment al llarg del temps de l'alumnat d'incorporació tardana de 2 centres educatius en 2 etapes o onades: en el moment de realització d'estudis de 4t d'ESO i en el moment de realització d'estudis postobligatoris.

Aquesta disseny de recerca s'ha inspirat en la Investigació Qualitativa Longitudinal (IQL) que permet l'estudi del canvi social en possibilitar una mirada de moment al llarg del temps, disminuint els biaixos de memòria. Com a estratègia metodològica, la IQL es mostra útil per comprendre com les persones s'adapten a circumstàncies canviants i quin impacte tenen els esdeveniments clau en les seves vides, de manera especialment rellevant en moments de canvi o transicions, ja que permet apreciar les interconnexions entre allò personal i allò social -entre agent i estructura- a partir de la detecció de moments clau o definitoris, o la seva absència, i els mecanismes de les persones per impulsar o integrar el canvi en les seves vides (Caïs *et al.* 2014).

### **6.1.2 Els gràfics de satisfacció**

Els gràfics de satisfacció són una eina a través de la qual els entrevistats/des estableixen els esdeveniments o nodes de satisfacció/insatisfacció en una escala de valor al llarg del temps. Els esdeveniments es situen sobre un doble eix, on la vertical indica de menys a més satisfacció amb l'experiència i l'eix horitzontal marca la cronologia, i així es pot dibuixar una línia que representi l'evolució de la intensitat de l'experiència i etiquetar els fets significatius que van tenir lloc durant el període de temps observat.

En aquesta recerca s'ha demanat a cada participant que dibuixés dos gràfics de satisfacció: un gràfic sobre la seva trajectòria educativa i un altre respecte la seva vivència vital.



1970). Com expressa Clausen: “*Relationships and events are cast in a changing light*” (Clausen 1998: 196).

Els gràfics permeten facilitar detalls, aclarir malentesos *in situ*, copsar elements inaccessibles a través del llenguatge -com la intensitat emocional dels esdeveniments- o resumir trajectòries i mostrar una visió general al llarg del temps.

El gràfic vital aporta “*valuable data for understanding a person, a life transition, or the impact of institutional structure and life events on people.*” (Clausen 1998: 212) i és útil per mostrar els punts d'inflexió, les discontinuïtats i les principals fonts de satisfacció i insatisfacció i pot donar pistes de fins a quin punt els esdeveniments i les circumstàncies històriques han afectat la consciència de la persona.

Els punts d'inflexió ‘*turning points*’ s’entenen com moments o un esdeveniments que provoquen una alteració del camí seguit fins el moment. En paraules de Hareven i Masaoka (1988), una ‘correcció de rumb’. Però Clausen sosté que més de la meitat dels punts d'inflexió reportats per ell no suposen tant canvis de direcció com transicions de rol i que sovint podem copsar aquestes inflexions com a tensions creixents en un rol ocupat “*Basic to general life satisfaction is satisfaction in major roles. As with turning points, one wants to secure the sequences of role performance.*” (Clausen 1998: 207)

### 6.1.3 L'observació etnogràfica

Diuen Velasco i Díaz de Rada (1997) que l'etnografia permet entrar en la realitat quotidiana captant els sentits, els sabers i les dinàmiques que no són necessàriament nombrades i verbalitzades pels actors. I aprofundeix Serra (2004) en la capacitat holística de l'etnografia integrant “*el estudio de los problemas en el contexto general en el que se producen, y hacerlo guiados por los contextos teóricos que hemos seleccionado como adecuados.*” (Serra 2004: 170).

Amb l'etnografia s'ha cercat de manera específica la comprensió dels processos de generació i sosteniment de l'adhesió educativa, o vinculació escolar, com a component de l'èxit educatiu a través de compartir el dia a dia del centre en els diferents espais i moments en la vida de l'alumnat -aules d'acollida, aules ordinàries, espais comuns (pati, passadís, espais de reforç) o sortides- i interessar-nos tant per allò que es diu i es fa, com per allò que no es diu ni fa.

El procés etnogràfic viscut ha estat un procés quasi-participant pactat en l'accés al camp als diferents centres escolars observats<sup>24</sup>. En concordança amb aquest pacte la recercadora va presentar-se i ser presentada com una investigadora de la universitat que estudiava "l'educació a l'ESO" i no específicament cap dels col·lectius del centre. Com que l'alumnat està acostumat a la presència de professorat en pràctiques -i interactua condicionat per aquest rol- es va insistir en què no era docent i aquesta posició va permetre mantenir un rol no participant en els processos observats, essent conscient que -indefugiblement- la presència de l'observadora ha modificat la interacció ha observar en esdevenir ella mateixa una nova part d'aquest entorn. Quan els efectes de la presència s'han fet més explícits s'ha consignat en el diari de camp.

Els moments de sortida escolar han estat les ocasions on el rol d'observació ha estat més participant per la mateixa dinàmica oberta de l'activitat.

La riquesa de l'observació recollida ha derivat de la possibilitat de conviure al llarg de jornades senceres amb les rutines escolars de cada centre.

Les dificultats més grans viscudes en el procés d'observació han passat per la gran quantitat d'interaccions simultànies que s'esdevenen en qualsevol moment d'aula o centre i, més enllà de la selecció parcial que aquest fet comporta, en la incapacitat de registre immediat de moltes d'aquestes. En aquest sentit ha estat important pactar l'ús d'espais comuns com ara la sala de professorat per poder retenir en el quadern d'observació el registre d'interaccions observats en espais comuns i moments no lectius.

Al llarg de cada sessió etnogràfica s'ha registrat l'observació en un diari de camp i en notes d'àudio al telèfon mòbil, quan no ha estat possible el registre escrit.

### **6.1.3.1 Els centres observats**

Els centres observats formen part del sistema escolar català de competència descentralitzada i amb titularitat en el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Com a centres educatius de la Secundària són institucions socials, estructures docents i estructures administratives. Posicions totes que, des d'un nivell més macro, impacten en la configuració de l'organització local com a espai de relació no només educativa sinó també laboral i conforme a dret, elements tots que, al seu torn, impacten en les pautes d'interacció més micro, a l'aula.

Com a institucions socials especialitzades en l'educació a la nostra societat, escoles i instituts en les etapes d'escolarització obligatòries mantenen en paral·lel la funció

---

<sup>24</sup> Tal com es pot veure en el document d'accés als centres etnografiats en l'Annex 4.

socialitzadora i acreditadora, aquesta darrera una component de selecció que culmina amb l'obtenció o no obtenció del títol de Graduat escolar al final de l'etapa secundària obligatòria (ESO). Aquesta funció acreditadora esdevé l'element de poder més tangible en el discurs del professorat i impregna la seva tasca escolar. La importància social de l'obtenció del Graduat escolar es materialitza en la possibilitat de tria entre itineraris escolars postobligatoris.

Com a estructures docents i laborals, els instituts públics observats depenen jeràrquicament de la conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya i formen part del Consorci d'Educació de Barcelona, òrgan bipartit entre l'administració autonòmica i la local que planifica l'oferta educativa i organitza els processos de matrícula, entre altres funcions. També jeràrquicament cada centre té un equip directiu i, per tant, hi ha unes clares relacions d'autoritat que s'expressaran en el camp educatiu com a afavoridores o denegadores d'accions i expressions en el si dels centres observats. Des del punt de vista laboral, els centres apleguen l'esmentat personal docent però també el personal d'administració i serveis (consergeries, personal de neteja), el PAS. Organitzativament, en la rutina dels centres educatius també hi intervenen agents externs al centre, però no al sistema escolar català (inspecció educativa o serveis psicopedagògics especialitzats) i agents externs al centre i al sistema educatiu català (personal sanitari, personal de recerca, personal de suport escolar, personal d'extraescolars, entre altres) a més de les famílies de l'alumnat. L'equip directiu és qui autoritza l'accés al centre al personal extern al centre i extern al sistema. Però és el PAS el qui interactua d'una manera notable en els processos d'admissió física i estada al centre.

Per la jerarquia d'autoritat qui té una major capacitat de definició de les situacions que es viuen al centre són l'equip directiu i el professorat -agent que més hores passa conjuntament amb l'alumnat- en les seves respectives àrees de treball i és per això que a l'observació s'ha basat prioritàriament en les relacions del professorat amb l'alumnat, a més de les relacions de l'alumnat amb l'alumnat.

### **6.1.3.2 Negociació d'accés i entrada al camp**

Cap dels centres on es realitza l'observació va ser una troballa casual. Degut a la tasca de recerca precedent, la recercadora va parlar amb institucions i experts en el sistema educatiu català per acostar-se a centres amb un nombre d'alumnat d'incorporació tardana suficient per a poder fer-ne un seguiment longitudinal posterior a l'acabament de l'etapa escolar obligatòria.

En l'etapa de contacte i accés al camp, es van seleccionar i es va iniciar la recerca en 3 instituts públics de l'àrea de Barcelona i de la Catalunya central. En aquest apartat

parlarem només dels 2 pertanyents a l'àrea barcelonina ja que per motius mostrals va ser en els que es va poder mantenir el treball de camp.

La negociació de l'accés va ser duta a terme per la recercadora amb membres de l'equip directiu en ambdós centres i cap dels centres va denegar la possibilitat de fer-hi recerca; va ser doncs, una negociació *top-down*. A proposta de la recercadora, es va oferir de signar i mantenir un document on quedés explicitat els termes del procés de recerca. Al C1<sup>25</sup> es va fer l'accés a través d'un professor del claustre i al C2 a través dels mateixos membres de l'equip directiu. Tant en un centre com en l'altre es va assumir el compromís de confidencialitat en la identitat del centre i dels participants en la recerca.

El procés posterior en ambdós casos va ser la presentació de la recercadora als tutors i tutores del nivell de 4t d'ESO i a les persones encarregades de l'aula d'acollida. A partir d'aquestes persones es va desenvolupar, com en una bola de neu, l'accés a la resta de personal treballador. Considero important assenyalar que en el C1 la direcció de seguida em va presentar al personal de consergeria, a qui també vaig poder explicar la recerca, i al C2 la presentació al personal de consergeria va ser a títol personal.

Al C2 es va pactar amb direcció un horari, dies i aules d'observació -ja que no tot el professorat 'vol ser observat'- i es va iniciar l'observació en l'aula d'acollida i les classes de 4t d'ESO i també es va poder accedir a altres espais per invitació del mateix professorat. Per últim, tant en un centre com amb l'altre es va ser convidada a participar a sortides de curs, al C1 amb un rol participant expressament demanat i al C2 amb un rol de quasi-participant.

A petició de la recercadora, tots 2 centres van oferir espais privats per a la realització de les entrevistes en la primera onada del treball de camp longitudinal així com, quan va caldre, per la segona onada. L'ús de l'espai no és un tema menor en cap dels centres observats ja que aquest és un recurs escàs que sovint, malgrat el pacte i avís de privacitat, ha calgut renegociar o modificar cas a cas en el mateix moment d'entrevista.

En tots 2 centres el lliure accés a la sala de professorat va aportar un nombre important d'observacions contextuais i entrevistes informals, en un moment de familiaritat volgut, així com la possibilitat de fer contacte amb la resta de professorat o compartir pauses d'esmorzar.

A les Taules 23 i 24 (a l'Annex) es mostra el cronograma general del treball de camp.

En el C1 el treball de camp era autogestionat per la recercadora i els 3 tutor amb qui s'estava en relació: tutors de 4tESOA i B i tutora aula acollida. Al llarg del temps establert

---

<sup>25</sup> C1 i C2 són els noms ficticis dels centres de secundària observats.

pel treball de camp es van pactar entrevistes amb membres del professorat (tutores de l'aula d'acollida, ex tutor i ex tutora de l'aula d'acollida, tutors de 4t d'ESO, professora de dibuix i música), del PAS (conserge de matí) i de l'equip directiu: director. I es van dur a terme en sales de reunions del centre, aules buides o en el lloc de treball (consergeria, despatx de direcció). En el cas d'un ex tutor d'acollida, es va mantenir de manera més informal en el transcurs d'una sortida, caminant pel barri.

Al C2, el calendari d'observació era tancat als dies i dates prefixat a petició de l'equip directiu. Amb tot, no hi va haver cap problema quan es va sol·licitar de fer accés al centre per a concloure necessitats del procés de recerca.

Al llarg del temps establert pel treball de camp es van pactar entrevistes amb membres del professorat (tutora de l'aula d'acollida, tutors de 4t d'ESO) i de l'equip directiu: responsable pedagògic. Totes les entrevistes amb professionals es van mantenir dins del centre a sales de reunions o al despatx del responsable pedagògic. El contacte amb la tutora de 4t es va complementar al llarg d'una sortida.

## **6.2 Mostra**

La recerca dissenyada implica encarar els objectius d'estudi de la trajectòria dels AIT quan presenten perfils d'èxit educatiu (Objectiu 1, 2, 3) i comprendre els processos de vinculació escolar en centres educatius amb presència d'AIT (Objectiu 2). Per fer-ho, es fixen dos tipus de mostres, una de persones i una de centres escolars. Amb aquesta doble mostra es cerca:

- Fer un seguiment etnogràfic sincrònic de l'AIT que permeti una observació directa de les pràctiques educatives en la societat de destí (mostra longitudinal).
- Augmentar els elements de reflexió i la capacitat comunicativa (mostra retrospectiva).

La mostra de persones es divideix en 2 submostres: una de joves que construeixen relats retrospectius de la seva trajectòria des del moment d'accés al sistema educatiu català (10 joves) i una altra de tipus longitudinal i formada per adolescents (20 joves) que exposen la seva vida prenen com a punt de partida la seva posició d'estudiants de 4t d'ESO d'incorporació tardana i el moment d'arribada a Catalunya.

La submostra de relats retrospectius és de tipus intencional i ha permès contactar amb joves que degut a la distància amb el moment d'arribada a Catalunya (entre l'any 2005 i l'any 2010) han desenvolupat més habilitats idiomàtiques i comunicatives.

## 6.2.1 Mostra de persones

A través d'un mostreig intencional es busca localitzar casos pels següents tipus d'arribada de menors a Catalunya: l'agrupament familiar (tipus més freqüent), l'arribada a través de visat d'estudis i l'arribada sense cap procediment administratiu vàlid.

En els casos més freqüent en la mostra retrospectiva (reagrupament familiar) s'ha procedit a l'observació fins a la saturació mostral.

### 6.2.1.1 Mostra retrospectiva

La mostra de persones anomenada 'retrospectiva' està formada per AIT arribat a Catalunya entre 2005 i 2011, per tal de poder ponderar elements de la seva trajectòria ja viscuda i es fixa a partir d'un mostreig intencional en base al criteri temporal d'arribada establert i tenint en compte la diversitat per gènere i origen cultural, però essent tots persones provinents de països amb sistemes educatius i condicions socioeconòmiques febles.

### 6.2.1.2 Mostra longitudinal

La mostra de persones anomenada 'longitudinal' està formada per totes les persones que en el curs 2016/17 realitzaven 4rt d'ESO i eren AIT als centres etnografiats. Per l'abast temporal previst de la recerca i per la impossibilitat de saber *ex ante* quin alumnat prendrà una trajectòria d'èxit educatiu, el seguiment de la mostra longitudinal es fa en 2 onades, o etapes de contacte i entrevista: una primera onada en que s'entrevista tot l'univers d'AIT dels centres seleccionats amb una mínima capacitat comunicativa en català, castellà o anglès i una segona onada en què es fa un seguiment de l'AIT que desenvolupa estudis post obligatoris i es pot contactar i entrevistar en el període de treball de camp establert.

## 6.2.2 Mostra de centres

La mostra de centres s'estableix sota dos criteris:

Ser centres educatius de secundària obligatòria en entorns socioeconòmics vulnerables.

Tenir un percentatge mínim del 20% de població AIT en l'alumnat de 4t d'ESO en el període del treball de camp per assegurar una mostra longitudinal amb suficients efectius entrevistables a la 2a onada del treball de camp (ja que es preveu una pèrdua o rebuig al seguiment difícil de quantificar *a priori*).



**Taula 8.** Efectius vàlids finals en cada mostra

<b>Mostra</b>	<b>Totals mostrals</b>
Mostra de centres	2
Mostra retrospectiva d'AIT	10 persones
Mostra longitudinal d'AIT	1 <sup>a</sup> Onada: 20 persones entrevistades 2 <sup>a</sup> Onada: 8 persones entrevistades (40% respecte la 1 <sup>a</sup> Onada)

Inicialment, es fa contacta i es comença el treball etnogràfic amb 3 centres de la província de Barcelona, però abans de finalitzar el període d'observació en un dels centres es donen diferents circumstàncies (aclariment de l'estatus d'AIT -i resulten no ser-ho-, sortida del país o sortida del centre) que signifiquen la pèrdua de l'alumnat d'incorporació tardana.

**Taula 9.** Potencial mostral i decreixements de la mostra longitudinal

<b>Total alumnes a 4t curs en els centres estudiats</b>	90
Univers inicial AIT en la 1a Onada en els 2 centres estudiats a 4t curs	23
Decreixement mostral per impossibilitat lingüística o altres motius en la 1a Onada	3
Mostra entrevistada a la 1a Onada	20
Decreixement mostral per no realització ESPO coneguts en la 2a Onada	3
Mostra entrevistable a la 2a Onada	17

En el període de treball de camp, es descarten alguns AIT de qui es volia fer seguiment. En concret a la 1<sup>a</sup> Onada hi ha 3 persones descartades (2 per motius lingüístics i 1 per dificultats accés (sortida del país de tot el nucli familiar per establir nova societat de destí). A la 2<sup>a</sup> Onada també es descarten alguns components de la mostra per la no realització d'ESPO en el període d'entrevista o per impossibilitat de recontacte o rebuig encobert en el període d'entrevista

**Taula 10.** Alumnat total a l'inici de 4t curs ESO en els centres estudiats

<b>Centre 1</b>	
4t A	24
4t B	25
Subtotal	49
<b>Centre 2</b>	
4t A	19
4t B	22
Subtotal	41
<b>TOTAL</b>	90

El percentatge d'AIT sobre total d'alumnat a l'inici de 4t curs d'ESO en el moment d'iniciar el treball de camp amb la mostra longitudinal era del 22% sobre el conjunt de la mostra.

Per més detall en la informació, veure document específic amb quadres de resum descriptius de les mostres en l'apartat d'Annex 3.

## 7. RESULTATS DE LA RECERCA

Es procedeix a mostrar els resultats de la recerca en 2 apartats. El primer, amb les aportacions corresponents a les narratives i representacions gràfiques de 12 joves que van ser AIT en la seva arribada al sistema educatiu del país de destí. Aquests joves formen part tant de la mostra retrospectiva com de la longitudinal. El segon apartat conté els registres seleccionats en l'observació etnogràfica desenvolupada en 2 centres de màxima complexitat de la ciutat de Barcelona.

En el primer apartat els i les joves entrevistats posen l'accent en els aspectes que troben més destacats del seu passat i el seu present; aspectes que al mateix temps els són rellevants per a descriure, entendre o representar la seva situació actual (Delgado-García *et al.* 2018), i que actuen com a 'principi generador' del potencial de construcció de realitat d'allò biogràfic, de biograficitat (Hernández. i Villar 2015).

A més, en l'apartat longitudinal, l'adopció d'una metodologia d'Investigació Qualitativa Longitudinal (IQL) permet observar les mateixes persones al llarg del temps i, en fer-ho, acostar-nos al procés a través del qual s'exerceix agència socialment canalitzada i la identitat es construeix i reconstrueix en interacció amb els diferents rols socials. Les narracions de les i els joves alumnes d'incorporació tardana entrevistats a la mostra longitudinal estan plenes d'elements que denoten la confusió de la migració i l'impacte d'un nou context, de manera més aguda en la primera entrevista que en la desenvolupada en la 2a onada.

Per motius de confidencialitat de la informació, tots els noms són ficticis.

Les cites s'han transcrit en l'idioma original i contenen incorreccions pròpies de parlants nadius d'altres llengües. Per facilitar-ne la lectura, entre parèntesi s'han fet aportacions contextuais o de sentit per part de la recercadora.

### 7.1 Trajectòries d'èxit de joves d'incorporació tardana al sistema educatiu

Tots els joves entrevistats presenten trajectòries *improvers* -és a dir, són joves qui, malgrat les dificultats, milloren les seves qualificacions amb el pas del temps (veure Suárez-Orozco *et al.* 2010)-, amb un primer moment de gran declinar en el rendiment educatiu i una progressiva recuperació lligada en primer terme a l'assoliment de la competència comunicativa i en segona instància a la consolidació de les seves capacitats a partir de

l'estabilització de les condicions d'educabilitat i de la intervenció d'elements d'ordre expressiu que, com veurem, actuen com a pivots orientadors de la trajectòria.

L'arribada al país d'acolliment és un punt d'inflexió, en negatiu o en positiu, per al conjunt de l'alumnat d'incorporació tardana entrevistat. Totes les trajectòries auto representades a través dels gràfics de satisfacció educativa tenen línies de desenvolupament ascendents malgrat presentar en gairebé tots els casos desenvolupaments abruptes.

Aquest apartat es divideix en 2 subapartats. En el primer, titulat **Trajectòries d'AIT des de una perspectiva retrospectiva**, es mostren casos en què joves vinguts a Catalunya en situació d'AIT parlen retrospectivament de la seva arribada i recreen la seva trajectòria. En el segon, **Trajectòries d'AIT des de una perspectiva longitudinal**, els casos presentats són entrevistats al mateix temps que viuen la situació de ser AIT i passen a estudis postobligatoris.

En el primer apartat és possible percebre amb més intensitat els elements narratius lligats a l'elaboració biogràfica del procés viscut. En el segon apartat, el biaix de la memòria i la força de la reconstrucció biogràfica de la vida viscuda no hi és tan present i es percep amb més intensitat la incertesa en el procés objecte d'estudi: la socialització com a estudiant en la societat de destí.

### **7.1.1 Trajectòries d'AIT des de una perspectiva retrospectiva**

Els casos que es presenten en aquest apartat són 5 dels 10 casos estudiats en la mostra retrospectiva d'alumnat d'incorporació tardana amb ESPO. Es tracta de joves que arriben a Barcelona entre 2005 i 2011 i segueixen a Catalunya, residint a Barcelona o en municipis de l'Àrea metropolitana en el moment de ser entrevistats, en el curs 2014/15 i el curs 2015/2016.

Les persones que formen part de la mostra retrospectiva provenen de l'Àfrica i el Magrib, d'Àsia i hi ha un cas d'Europa i un altre d'Amèrica Llatina. Intencionalment, part de la mostra no realitza una migració a través del procediment de 'reagrupament familiar', sinó que arriba a la societat de destí com a 'menor no acompanyat' i és tutelat per l'administració pública.

Els AIT que migren a través de 'reagrupament familiar' amb un o dos progenitors, pertanyen a famílies amb progenitors treballant majoritàriament al sector de serveis en la societat de destí. A la mostra retrospectiva, a diferència de la mostra longitudinal, trobem progenitors sense estudis només entre els casos que migren sense una situació administrativa legalitzada (Veure Taula 11).

Els casos presentats seleccionats pertanyen a diferents gèneres, motius d'arribada diferents i un cas d'arribada per 'reagrupament familiar', però en una llar monomarental.

Taula 11. Dades biogràfiques de la mostra retrospectiva d'AIT

Nom	Tom	Dakar	Moha	Badia	Badra	Yamir	Razia	Farzana	Arseni	Pedro
País de naixement	Guinea Conakry	Guinea Conakry	Marroc	Marroc	Marroc	Índia	Pakistan	Pakistan	Rússia	Bolivia
Gènere	Home	Home	Home	Dona	Dona	Home	Dona	Dona	Home	Home
Edat Entrevista	22	21	23	23	23	20	19	18	17	17
Edat arribada	16	16	15	17	13	12	12	15	12	12
Data arribada (o primera arribada) Espanya/Cat	2009	2010	2007	2009	2005	2008	2010	2011	2010	2010
Curs inicial	Llengua Escola adults/PQPI	PQPI	Curs ocupació Barcelona Activa/ 1r Batxillerat	Llengua Escola adults/Grau Mitja d'animació turística	2n ESO	1r ESO	1r ESO	3r ESO	1r ESO	1r ESO
Estudis en curs	CS Comerç Internacional	CS Informàtica	CS Administració i Empresa	Grau Universitari Traducció	CS Integració Social	2on Batxillerat + Desenvolupament web	2on Batxillerat	2on Batxillerat	2on Batxillerat	1er Batxillerat
Motiu arribada	Buscar futur millor	Buscar futur millor	Buscar futur millor	Reagrupament per casament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament
Situació legal arribada	Sense papers	Sense papers	Sense papers	Papers	Papers	Papers	Papers	Papers	Papers	Papers
Decisió migració	Familiar	Personal	Personal	Personal	Familiar	Familiar	Familiar	Familiar	Familiar	Familiar
Situació familiar en destí	Sense família	Sense família	Sense família	Sense família	Monomarental	Biparental	Biparental	Biparental	Monomarental	Biparental
Nivell estudis Mare	Sense Estudis	Sense Estudis	Sense Estudis	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris
Ocupació Mare	Mestressa de casa/ Agricultura (en origen)	Mestressa de casa (en origen)	Neteja (en origen)	Mestressa de casa (en origen)	Electrònica	Mestressa de casa	Cuïnera en restaurant	Comerç	Neteja	Neteja
Nivell estudis Pare	Sense Estudis	Estudis Primaris	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris	Estudis Primaris	Estudis Primaris	Estudis Secundaris	Estudis Superiors
Ocupació Pare	Agricultura (en origen)	Comerç (en origen)	Professor (en origen)	Professor (en origen)	Mecànic (en origen)	Petit propietari Bar	Construcció	Fàbrica, baixa per accident laboral	Militar (en origen)	Petit propietari Bar

Quan a la taula es presenta informació familiar amb l'especificació '(en origen)' significa que el o la progenitor/a no està a la societat de destí.

A continuació, es presenta la trajectòria de 2 noies i 3 nois que responen a patrons diferencials de continuïtat educativa i es focalitza en l'anàlisi de l'ordre expressiu en el seu relat i en elements propis de la biograficitat.<sup>26</sup>

**Cas 1: Badra, la progressió malgrat el rebuig: "Al principi era asfixiant"**<sup>27</sup>

És originària d'una ciutat del sud del Marroc i filla única en el moment de la decisió familiar (materna) d'emigrar. L'arribada a Catalunya no és fruit d'una decisió pròpia, sinó d'un procés de reagrupament familiar.

<sup>26</sup> A l'Annex 1 es pot trobar una sinopsi i els gràfics de satisfacció educativa i vital de la resta d'AIT entrevistats retrospectivament.

<sup>27</sup> Les citacions s'han mantingut en els seus originals en català o castellà.

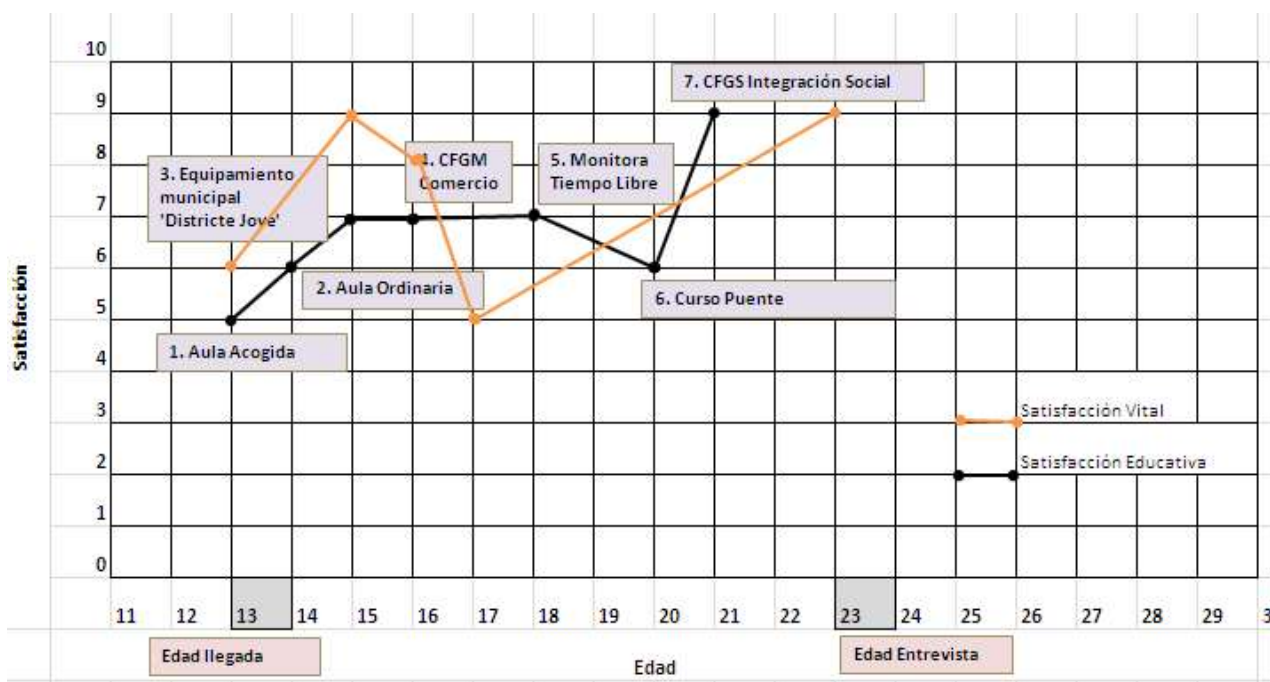
Arriba als 13 anys, després de viure a casa dels avis materns, juntament amb la seva mare, passada una separació dels seus pares. Els dos progenitors tenen estudis. La mare posseeix el títol de batxiller i el pare de tècnic de mecànica. El seu pare treballava de mecànic i la seva mare, després de separar-se, repreen els estudis, es treu la titulació de tècnica en electricitat i inaugura un negoci propi, comerciant amb elements elèctrics.

Al Marroc, realitza una escolarització normalitzada i complementa la seva educació amb l'estudi de l'idioma francès. La perspectiva de millora de les condicions vitals, empeny la mare cap al procés migratori i posterior trobada amb la seva filla qui arriba a la societat de destí abans de l'obtenció de documents legals per al reagrupament per part materna. Aquesta circumstància, unida a les dificultats econòmiques i d'extensió de la jornada laboral, projecta una gran inestabilitat residencial en la família. La Badra passa per una època d'adaptació inicial difícil que aconsegueix superar quan comença a desenvolupar habilitats comunicatives en la llengua de destí.

En l'entrevista, des del primer moment planteja els dos temes que seran centrals en el seu relat: l'institut i la seva vivència complexa d'integració. L'institut suposa una confrontació clara amb el seu passat de bona estudiant, de sobte ja no pot aprovar amb facilitat perquè li falta comprensió i expressió en l'idioma vehicular.

Entre els diferents factors que incideixen en la seva trajectòria, subratlla en positiu la relació amb la tutora de l'aula d'acolliment i la participació en espais municipals per a joves, i en negatiu un context relacional a l'aula ordinària de clar rebuig.

Gràfic 1. Trajectòria vital i educativa de la Badra



La representació de la trajectòria que mostra el gràfic de satisfacció educativa dibuixa una línia ascendent de progressió positiva cap al seu estadi actual, que representa el node més valorat de la seva vivència educativa, la gairebé consecució del Cicle Formatiu de Grau Superior d'Integració social.

Si complementem la imatge amb el relat, l'esdeveniment central en l'educació de la Badra és l'obtenció del títol de Graduada en Educació Secundària Obligatòria (GESO). Però també podem considerar com a clau un 'no' esdeveniment: la decisió -secundada per tot el professorat- sobre la idoneïtat de prosseguir cap a un cicle formatiu i no cap al Batxillerat.

La Badra viu un context escolar marcat per una vivència de rebuig per part de l'alumnat autòcton: *"No ens volien molt (...) I va ser una de les coses que més em va dificultar els estudis perquè clar si vas a una classe on riuen de tu... (El professor deia) 'Fulanito asseu-te al costat de la Badra' i deien 'No! Per què?' I clar... són petites coses que dius... Perquè no vol asseure's amb mi?"* Aquest rebuig es tradueix en un sentir-se fora de lloc -per motius relacionals, no estrictament acadèmics- sempre que és a l'aula ordinària.

En aquest context ni el centre ni el professorat tenen un rol inclusor ferm i aquesta actuació que majoritàriament eludeix el tractament de la diversitat com a realitat implica una percepció de racisme i de falta d'equitat per part de l'entrevistada. El tractament de la diversitat queda circumscrit a l'aula d'acolliment, espai on ella se sent tractada com a persona, sobretot, a través dels mecanismes d'acolliment que la fan no sentir-se un problema i estableixen lògiques de 'normalitat' a la seva vivència d'estudiant. És l'únic àmbit on se sent volguda i estimada: *"Jo no volia estar en classe. Jo volia estar a l'aula d'acolliment amb X que era la meua professora, i ja està. Era allà on em sentia com jo era i em sentia ben rebuda."*

Mentre estudia l'ESO la seva vida està marcada per dificultats d'educabilitat en el terreny de l'habitatge. No viu en cap habitatge on disposi d'espai per a estudiar ni ordinador, però salva aquesta circumstància accedint i usant recursos municipals per a joves: *"(allí) podia tenir el meu espai, dir a la monitora 'vull una estona...' en una habitació amb un espai per a estudiar (...) T'oferien també un ordinador, perquè tampoc teníem ordinador. (...) perquè si no... Entre que a casa hi havia tanta gent i tantes coses,... No, no et motiva per a tenir ganes de dir: estudiaré."*

La Badra troba persones que li ofereixen l'acompanyament expressiu i d'orientació que necessita en 2 espais municipals juvenils: *"Tenia dos monitors molt bons que,... eren allà: 'si necessites això, aquí estem, t'expliquem el que vulguis' i ens donaven molt de suport. (...) m'ajudaven en les matèries, els deures i tot però a més em motivaven molt... una cosa fora de l'educatiu estricte. Anaves perquè volies i em motivava molt."* Fins al punt que: *"Et*

*donaven l'espai i era una mica el meu moment de poder repassar el que havia fet i fer més fàcil això... Fins tenia ganes de posar-me a fer deures!*

És en els recursos territorials on troba informació sobre activitats formatives i, en una pausa forçada per un any d'espera per a accedir a un curs pont cap a un cicle formatiu de grau superior, l'orienten cap a títols professionalitzadors i s'acredita com a monitora en el temps de lleure. Amb aquesta titulació, accedeix a tasques de voluntariat i també remunerades.

En la trajectòria escolar la Badra no repeteix cap curs i viu aquest no esdeveniment com un èxit personal en la seva progressió educativa: *“Jo vaig arribar al segon de l'ESO i... pensava que trigaria alguns anys a treure'm l'ESO perquè fer segon, tercer i quart i els dos idiomes no era fàcil, però al final ho vaig fer. És a dir, no vaig repetir. (...) Als 16 vaig aprovar Això i em va agradar moltíssim.”*

En el centre educatiu, una vegada superada l'etapa obligatòria, l'encaminen cap a un cicle formatiu, però la reflexió final de l'entrevistada en el moment present, quan ja ha superat l'estudi d'un grau superior, no amaga un cert recel per si aquella va ser una bona orientació: *“Encara que no vaig poder fer Batxillerat com volia. Perquè Batxillerat era un nivell molt alt i, clar, tots els meus professors em van dir: ‘T'aniria millor fer un grau mitjà. Després un Superior per a entrar a la universitat, per a anar agafant més...’ Perquè si no, de l'ESO al Batxillerat era un salt que veien molt difícil per a mi. (...) Penso que si hagués fet Batxillerat, penso que no sé si ho hagués deixat a l'any o m'hagués motivat el doble per a voler treure'l. Perquè clar tampoc em veia molt capaç de treure'm l'ESO i ho vaig fer. Llavors... potser amb un repte més alt, potser hauria fet el doble d'esforç. Però... vaig fer Comerç i va ser un cicle massa fàcil per a mi.”*

**Cas 2: Moha, la progressió malgrat les múltiples interrupcions: “Sobreviviendo, ¿sabes?”**

És el fill petit d'una família de 8 germans amb pocs recursos econòmics. En origen, viuen en una ciutat del nord del Marroc. Quan en Moha viatja a Espanya, el seu germà gran ja s'ha situat a Barcelona de manera no legal. El Moha té un passat d'estudiant brillant en matemàtiques i abans de la sortida com a jove no documentat i no acompanyat del seu país, ja tenia habilitats per a ser pràcticament autònom econòmicament. L'esforç econòmic de la mare li facilita l'estudi de la llengua anglesa des de l'origen i l'etapa escolar al Marroc li aporta un lleu aprenentatge del castellà.



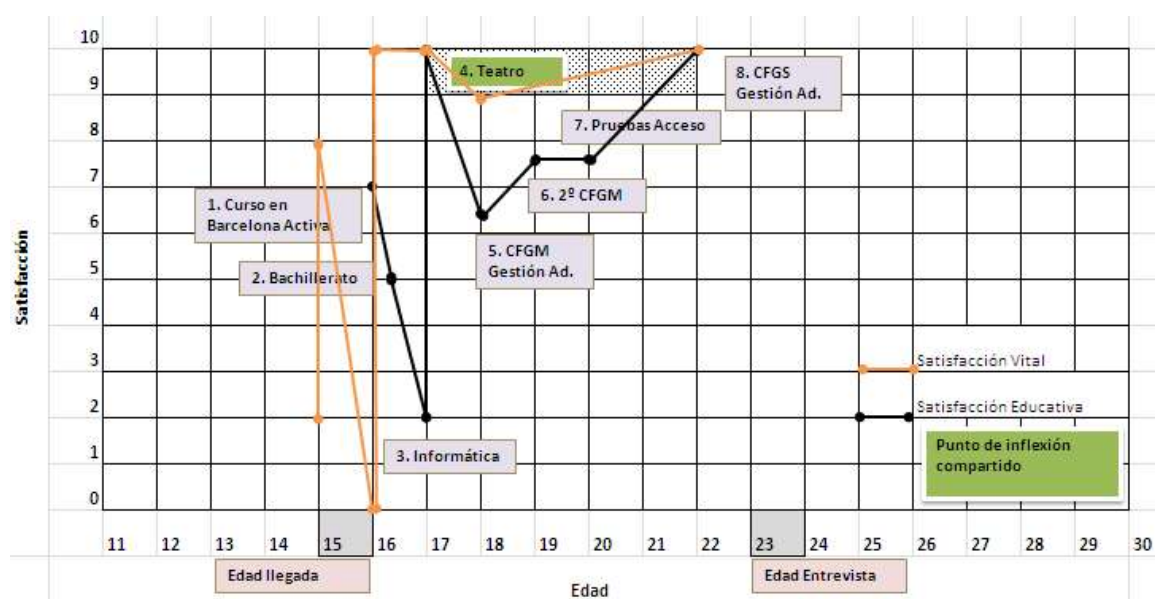
Amb 15 anys i a punt d'iniciar l'etapa de Batxillerat al Marroc té un enfrontament fort amb un professor que acaba en l'expulsió de l'escola. Davant la perspectiva de maltractament físic i de la fi de les seves aspiracions vitals decideix emigrar cap a Espanya. Arriba a Andalusia on pernoctarà poc temps i viatja cap a Barcelona on passa per un centre de menors, d'on s'escapa davant les dificultats per estudiar.

Aquest jove passa per una època d'adaptació inicial extremadament difícil per causes econòmiques i de trencament vital, que s'ajunten a les dificultats pròpies viscudes per qualsevol AIT. Després d'un període vital amb dificultats per a la subsistència i per a l'escolarització, la concessió d'una ajuda econòmica extraordinària lligada a l'estudi estabilitza la seva situació, i li permet independitzar-se d'un germà maltractador i avançar sense més interrupcions en els estudis postobligatoris.

La seva trajectòria serà d'abandonaments i successius retorns a l'educació formal. En ella és central el rol d'un parell de tutors que li donen seguiment com a jove ex-tutelat i el suport com a 'estudiant becat' en un grup de teatre, així com l'obtenció d'una beca d'estudis que li facilita mitjans per a viure.

Entre els elements que incideixen en la seva trajectòria, destaca el factor relacional desenvolupat en un grup de teatre on se li permet 'ser ell mateix' i on per primera vegada sent que 'té una família' i pot mantenir contactes de qualitat amb la societat de destí.

Gràfic 2. Trajectòria vital i educativa del Moha



La precarietat i la manca de condicions de vida entorpeixen les possibilitats d'educabilitat de'n Moha i en el moment que s'estabilitzen permeten el seu millorament acadèmic.

La representació de la seva trajectòria mostra els grans alts i baixos vitals que condicionen la seva vida acadèmica i van puntuant de manera dramàtica la línia ascendent de la seva trajectòria educativa.

En Moha, malgrat la seva bona predisposició i voluntat d'estudi, té dificultats materials i immaterials per a encaixar en una aula escolar. Aquestes dificultats (com no disposar d'ingressos per al transport o no disposa de condicions per a la higiene a casa) interfereixen en la seva escolarització i estan en la base d'algun dels seus abandonaments: *“Al empezar a estudiar, ya empieza la integración con jóvenes. Con chavales. Vale. Yo veía a mis compañeros, vestían bien, vivían bien... y claro, si tú no estás ordenado, pues, todo se queja (...) para empezar a estudiar tienes que estar muy limpiito. Transmitir un sentido. Tienes que ir a todas a estudiar. Tú tienes que estar bien. Porque... te preocupas para estudiar. No te preocupas para otra cosa.”*

Altres dificultats estan lligades a les característiques de la seva escolarització tardana en la llengua del país i la pèrdua de confiança en ell mateix. No sofreix rebuig per part dels seus iguals però els defugeix. *“Yo, la primera semana, lo pasé mal. Porque yo tenía una... encontré algo complejo la integración. Yo no sabía integrarme. Yo no sabía... entrar en un grupo que yo no conocía y decir ‘Hola, que me llamo tal, puedo ir a jugar con vosotros...’ o lo que fuera ‘¿Qué podemos hacer después?’ Yo nada. Yo en el cole, mmm... es culpa mía. Nooo... ¡La gente venía a hablar conmigo! Yo me escapaba de la gente. No sé porque, pero... No tenía confianza.”* Aquesta situació no és abordada per part del professorat en un dels centres on estudiarà i un tracte que ell considera denigrant provoca de nou un conflicte que posa punt i final a la seva assistència a l'aula: *“El hecho que hasta un profe te llame inútil (...) Me ha tocado. He dicho ‘Somos personas. No... No hay que maltratar a nadie. Somos personas, ¿sabes?’ Ha empezado con palabras así y... claro... La gente no te conoce, la gente que vive bien, piensa que todo el mundo, que los demás viven bien. ¿Sabes? Ehh... entonces, pues, yo deje de ir a clase con este señor, que me daba la mitad de las clases.”*

Entra en contacte amb el món del teatre, que era un àmbit desconegut per a ell, a través d'una col·laboració entre el centre escolar i l'entorn. Aquesta participació li obre les portes a un espai extraescolar que actuarà com a espai on ell se sent valorat i volgut per ell mateix.

*“El teatro ha sido lo bueno... Ha sido la buena, mmm... Solución para despejarme. Yo faltaba a todos sitios. Pero nunca falté al teatro. (...) Hacer una obra de teatro que te sale de puta madre La gente te aplaudía, te saludaba... Té encontraban y te decían ‘¡Ey, lo has hecho muy bien!’ Y así... y pensabas: ‘¡Ya!’”*

Podrà assistir durant 6 anys a una escola de teatre perquè aquesta li facilita una beca. El teatre és l'àmbit on aquest jove pot expressar-se i créixer socio-afectivament: *“En el teatro*

*me abrí un montón las puertas... Pero un montón. Es que ahí los compañeros del teatro salíamos en los bares de terraza, salíamos a beber algo. Me invitaban a sus casas también, que es una cosa que... ¡Quien te lleva a su casa pues es que te tiene un cariño hacia ti! ¡Te lleva a su casa! Y que... ¡Eres de su familia!”*

Amb aquest bagatge, encara l'etapa de Grau Superior de manera totalment diferent a les anteriors. “*Ah, ya me he integrado. ¡Ya! ... ¡Yo entre el primer día y ya me echaba listas! Claro, en el teatro estaba en el punto 10. Hacer teatro... ya tienes amigos. Ya sabes tener amigos. Esto es muy importante.*”

La trajectòria de precarietat i repetides dificultats no acaba en abandonament perquè rep orientacions i informació suficient en els moments de dificultat: “*Me encontré con el tutor. (...) que el pobre me dijo ‘Oye Moha puedes hacer un Grado medio de Informática.’ Me lo explico un poquito. Me dijo ‘Oye que tú si dejas de estudiar pues sería malo... Yo veo en ti algo bueno. Tú puedes seguir estudiando. Tú tienes dificultades en el idioma. Nada más.*”

Aquesta combinació d'informació pràctica, diagnosi de les dificultats i elements de valoració estabilitzen aquest estudiant i actuen com a pivot de suport en un moment decisiu del procés educatiu.

*“Sales de aquí y estás satisfecho. Eeh... Los sentimientos, ¿sabes? Te dan un poquito de satisfacción, te dan un poquito del gusto de vivir... que no... Que no te desanimas... ¿sabes? El apoyo sentimental. Fundamental. Que lo necesitamos todos para llegar a buen puerto.”*

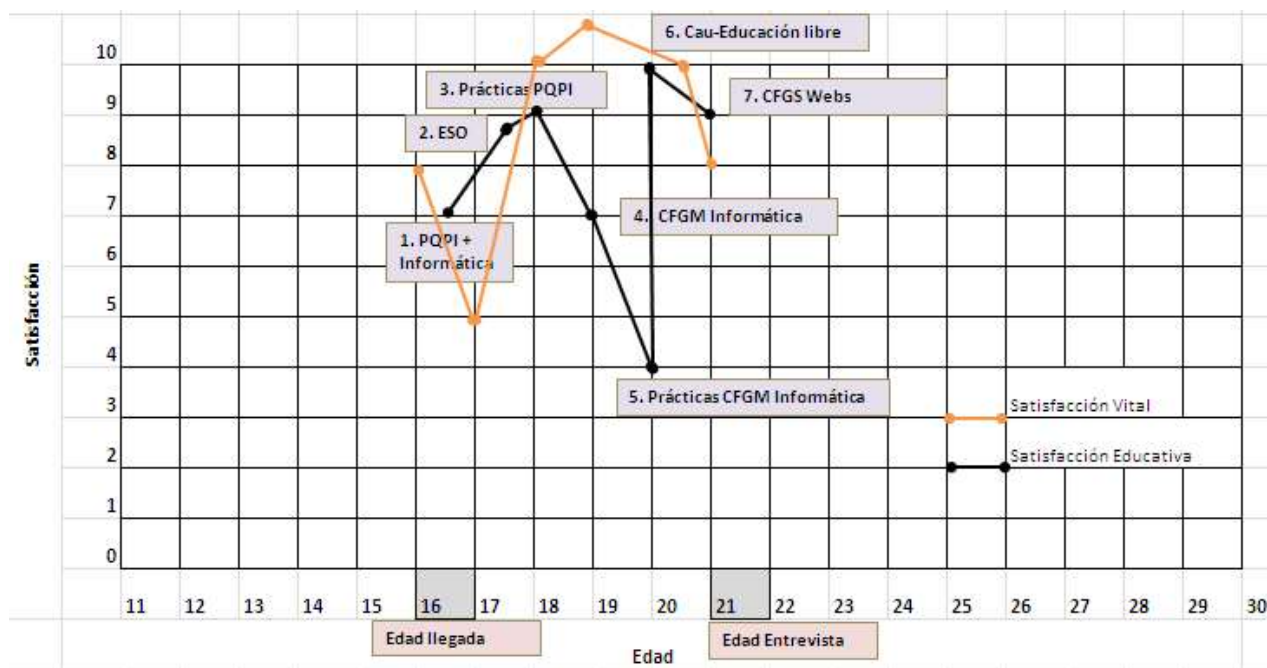
**Cas 3: Dakar, la progresió en l'expectativa d'èxit: “Allí, con 16 años no eres un niño”**

La trajectòria del Dakar, originari de Guinea Conakry, està marcada per la seva decisió d'emigrar per a buscar un futur millor a Europa. Arriba a Catalunya amb menys de 16 anys i amb la sorpresa de no poder treballar perquè no és adult ni té papers legals.

És tutelat per la DGAIA i comença el contacte amb una xarxa d'entitats que li permeten reprendre una dinàmica educativa que era erràtica al Senegal, on vivia amb el seu pare, home culte i petit propietari d'una botiga. És un dels fills grans d'una família on el pare ha tingut 3 esposes i té 14 germans. És un cas de jove emprenedor a qui Barcelona com a ciutat ha captivat i que al no poder treballar opta per una carrera acadèmica gràcies a una beca d'estudis.

Té en l'experiència de poder participar en un camp de joventut internacional, gràcies a un cosí i el suport d'una associació juvenil, el lleure educatiu i la participació informal en ‘flash mods’ la manera de començar la seva obertura a la societat de destí.

Gràfic 3. Trajectòria vital i educativa de Dakar



En Dakar manté una trajectòria vital sempre ascendent que el sustenta en els moments de dificultat educativa. La seva trajectòria vital d'alta satisfacció només es mostra alterada per una baixa valoració dels primers moments en l'arribada a la societat de destí.

En Dakar té molta facilitat per comunicar-se i al llarg del seu primer any al país supera l'obstacle que significa la manca de recursos comunicatius en la llengua de destí. Aprèn castellà i es defensa en català i inicia una progressió educativa continuada.

Abans de la migració era absentista en l'estudi al Senegal, moment que ell mateix valora de manera molt negativa. L'arribada al país de destí significa la comprensió dels requeriments de formació per a aconseguir el seu objectiu vital de tenir una vida millor: “... el sueño que yo tenía, (...) porque Barcelona es... ¡Buf! (admiració) dentro del mundo suena como la ciudad mágica. (...) Yo vine con la idea de trabajar, de ayudar a mi familia”

En la seva trajectòria, lliure de traumes inicials i de mancances afectives, l'obtenció de bones qualificacions en les oportunitats educatives és l'element fonamental per a la continuïtat.

“...y las notas que terminé sacando, dije, ¡seguiré!”

Una bona orientació del trajecte acadèmic que haurà de desenvolupar per a aconseguir una titulació actua com a element motivacional: “Veo cuando acabaré y tal. Y todo esto me motiva.”

En Dakar expressa molt clarament la seva voluntat. Malgrat les dificultats que implica l'arribada al país com a menor no acompanyat, les dificultats socioafectives no pesen en el seu representar-se a si mateix i l'associació entre oportunitats educatives i una correcta orientació actuen com a elements definidors de l'èxit educatiu.

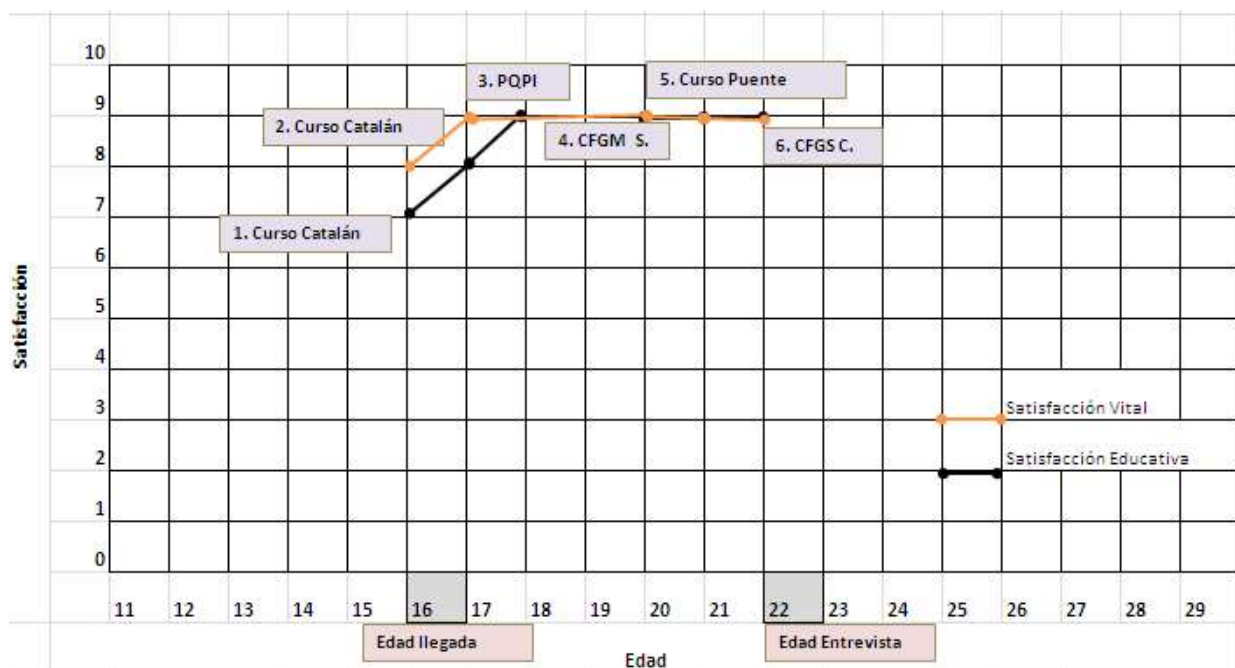
Amb aquestes premisses, posa en valor experiències extraeducatives que l'impulsen en la voluntat de treballar autònomament i l'enriqueixen: *“Viaje a Francia, porqué participé en un campo de trabajo. (...) yo no sabía que tenía esa parte de creatividad... Esa parte de soldura con la gente.”* O *“(Un amigo de PQPI) me hablo de ello ‘Ven, que te gustaran los niños’ no sé qué, no sé qué. Fui a probarlo. (...) y los niños me cayeron muy bien, y yo también les caí muy bien, porque no querían que me fuera, me dijeron vente al cau, no sé qué, y yo dije ‘pues sí, ya lo pensaré.’ (...) El mismo cau en el que estoy ahora”.*

**Cas 4: Tom, la progresió des del compromís:** *“Con el apoyo de dos fundaciones puedo llegar donde sea”*

Arriba des de Guinea Conakry per decisió familiar, sense el seu coneixement ni consentiment. A Catalunya és acollit temporalment per una família guineana coneguda i després tutelat per l'administració pública com a jove no acompanyat. Malgrat aquest inici del viatge migratori traumàtic, al llarg dels anys, no manifesta viure situacions de desemparament i estabilitza la seva situació personal en sentir-se acompanyat: *“Estaba con una fundación que me apoyaba muy bien. Una gente de aquí (...). Luego el Espai (...) ¡Dos fundaciones! Puedo llegar donde sea actualmente.”*

Prové d'un entorn rural, però d'una família decidida al seu progrés en els estudis. Des del principi de la seva trajectòria comptarà amb el suport del club de futbol del poble on comença a residir. A través del club i de la figura de l'entrenador, i malgrat els múltiples canvis d'habitatge, aconsegueix no perdre el contacte amb aquest entorn associatiu esportiu que serà per a ell com una segona família.

Gràfic 4. Trajectòria vital i educativa de Tom



La representació de la seva trajectòria mostra un paral·lelisme entre l'estabilització vital i el desenvolupament de la trajectòria educativa.

Aquest jove és una persona que té bastants dificultats per a expressar-se, però adopta una actitud de compromís (Bernstein 1975) allí on està.

*“Había gente simpática. Había buena formación. Había buen ambiente. (...) la directora que estaba allí, que decía que hay que esforzarse. (...) Me ha gustado todo lo que hacemos ahí. De fiestas, de buen ambiente... para nosotros. Y trabajábamos. Y estábamos muy de acuerdo con los profesores.”*

No manifesta rebuig per part dels companys i amb ells se sent en sintonia amb els objectius del centre: *“Hemos formado un grupo que era muy valiente. (...) Éramos un grupo que trabajaba muy bien, que aprobaba todas las asignaturas con buenas notas.”*

En aquest context, assenyala com especialment motivadores algunes de les activitats extracurriculars que el mateix centre educatiu proposa en horari lectiu, com visitar el Camp Nou, i fora d'horari lectiu: *“Nos llamaban para ir, para jugar a futbol. Hacer deporte (...) y luego salimos a la montaña para hacer barbacoa.”*

En Tom passa per diferents localitats i, conseqüentment, canvia de centre educatiu. Alguns dels centres on estudia actuen més enllà de les seves responsabilitats centrades en l'estudiant en un moment del temps i mantenen el contacte amb ell.

*“La directora (y) los profesores hasta ahora me llaman, preguntando qué estoy haciendo, y luego yo cuando tengo tiempo voy allí para ver qué están haciendo, sí. (..) Yo tengo la relación con ellos hasta ahora.”*

En el seu periple pel territori rep un altre suport, d'una associació esportiva, que serà fonamental fins que arriba a l'etapa d'ensenyament superior. De nou, l'activitat formal que realitza amb ells és només una petita part dels elements de valor afegit de la relació.

*“(En el Club) me decían que tengo que seguir estudiando. Primero... porque soy pobre... Si sale trabajo no pasa nada, pero, sobre todo, no dejar de estudiar.”*

En un primer moment, quan encara no disposa de suficients suports per la seva situació d'irregularitat, aquesta associació li facilita instrumentalment mecanismes per a poder iniciar la seva trajectòria educativa.

*“El club de futbol ha contactado a mi familia, para traerme un documento para aquí y así fue a encontrar la Seguridad Social y a partir de ahí me puse a estudiar en la escuela de adultos.”*

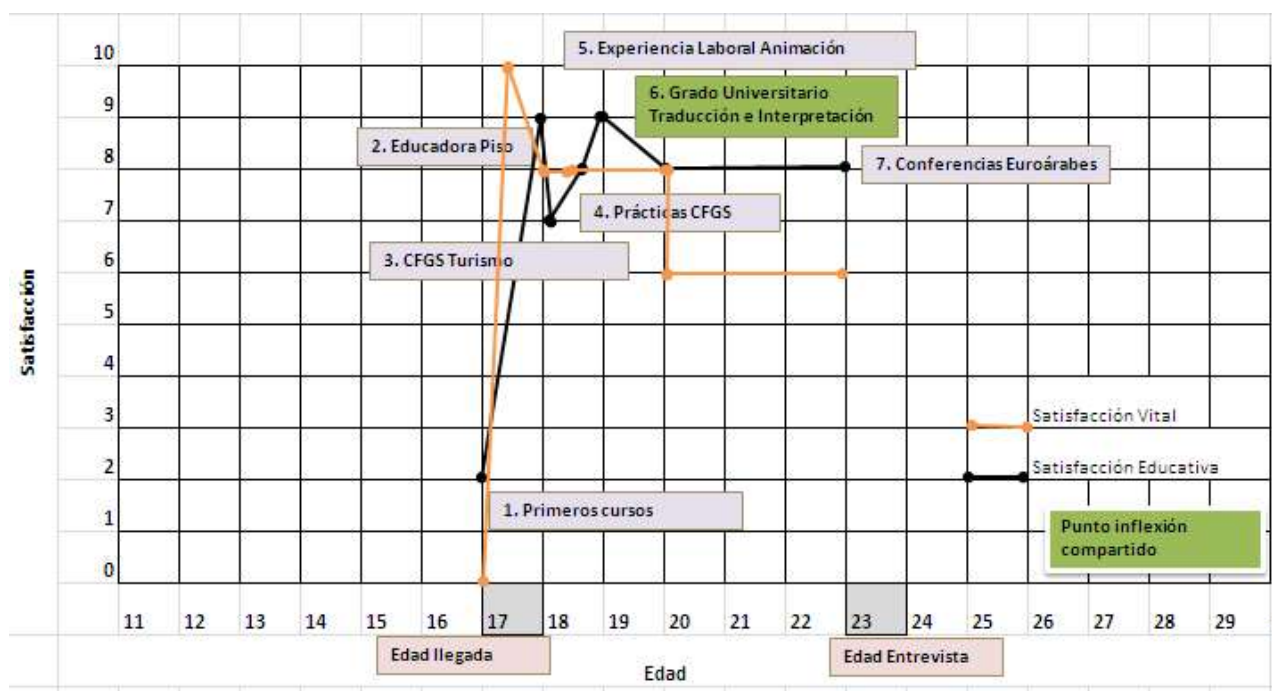
Al llarg dels anys en Tom manté l'entrenament i el contacte amb aquest entorn esportiu. L'entrenador actua de pont i li facilita els desplaçaments entre poblacions. Amb el pas a estudis superiors en Tom no pot seguir amb el ritme esportiu, però *“Siempre me voy o escribimos... por whatsapp”*.

**Cas 5: Badia, la progressió malgrat la crisi identitaria:** *“Estás como en un puente”*

Té 17 anys quan arriba a Catalunya des d'una ciutat del Marroc pel procediment de reagrupament familiar, acabada de casar. Arriba sota la promesa de poder prosseguir els estudis per part del seu espòs, que és l'únic familiar al país de destinació. En origen, manté una trajectòria d'alt rendiment escolar, però en destí el seu espòs no li permet prosseguir els estudis. Aquesta situació és causa de maltractaments i de divorci en 4 mesos i origina el trauma de trobar-se en un país estranger sense suport familiar. Després d'una ordre d'allunyament i d'un canvi de província, és acollida com a menor en un centre i la situació personal s'agreuja encara més al no poder estudiar per manca de convalidacions.

Prové d'una família de classe mitjana i professions liberals al Marroc. Els dos progenitors tenen estudis secundaris, però sostenen una visió tradicional del rol de la dona com a esposa.

Gràfic 5. Trajectòria vital i educativa de Badia



L'origen de la seva trajectòria vital el representa com el punt de satisfacció global més baix. Aquest inici marca un gir, o *breakpoint*, en la seva vida, materialitzat en els esdeveniments negatius del maltractament i posterior divorci. En la representació gràfica mostra la seva insatisfacció vital i els assoliments educatius que expressa com a èxits per part seva a partir de la seva autoexigència. L' 'exigència' és una de les paraules que més repeteix al llarg del relat, situant els assoliments educatius com a èxits fruit de la seva tenacitat.

Pateix un triple desarrelament -de gènere, de classe i d'origen cultural- situació que la ubica en un atzucac del qual aconsegueix sortir, però amb un gran desgast personal i vivint situacions d'intens estrès que sovint la situen en posicions d'indefensió.

El divorci implica deixar d'existir en termes de valor per a la seva cultura i per a la seva família:

*“Tenía 2 opciones: o volver, y yo sabía que con la vuelta a mi país no voy a vivir más de lo mismo: soy una chica divorciada,.. Con eso ya te lo digo todo. ¡Ser divorciada! Con eso ya se acabó mi vida. A los 3 meses o 4 ya me buscaran otro, y venga. Se acabó. Yo lo tenía tan claro que no. Que no quiero, que esto está descartado. Entonces tenía que aguantar”*

Expressa que el ser una dona divorciada és un estigma que no li permet mantenir relacions d'acceptació ni amb la família d'origen ni amb persones de la seva cultura a Catalunya o al Marroc: *“Conocidos muchos. Amistades no tengo... Gente de mi cultura, básicamente, ni*



*lo pienso. La verdad es que todavía no he superado eso, entonces no... No saben nada. Saben que soy una chica que ha venido aquí para estudiar. Y punto.”*

La seva estratègia passa per l'enfortiment de la seva voluntat individual d'estudi i de superació de les dificultats de cara a l'objectiu educatiu que decideix abans de la migració.

*“Yo no descarte en ningún momento lo de estudiar. Yo tenía claro que quería seguir estudiando. (...) Entonces, se acabó (pero) soy menor. Sin familia aquí. Era él el único. Era mi todo en aquellos tiempos. Todo eso. Hasta que ya un día he dicho ‘Prou’. Seguir así y acabo con mi vida... Porque, a ver... de una manera u otra estaba acabando con mi vida. Voy a acabar como muchas más que llegan aquí y ya está. Se conforman con lo que hay. Hacer pan y tener hijos. Es lo que hay.”*

És un cas de desarrelament múltiple, com a dona i de classe mitjana en origen, però també en termes culturals: *“Yo vengo de una cultura que... donde hay más calor humano, sinceramente. Mucho más. La gente, aparte de eso, el ritmo no está tan acelerado como aquí. Eso ayuda. (...) Somos muy de abrazar y eso. Y llegas aquí y... ¡No hay eso! (...) Somos muy de familia y de comer y jajaja. jijiji y aquí no. Aquí cada uno tira por su lado.”*

Passa per un centre d'acolliment per a dones maltractades i per centres de menors fins que té 18 anys i pot anar a viure a un pis d'acolliment. Però allí, topa amb altres obstacles burocràtics perquè un requisit és estar estudiant i ella encara està pendent de la convalidació de la seva titulació.

*“Son pisos con las mismas normas, siguiendo las mismas normas,... por eso muchos jóvenes dicen no. Ya está. No quiero más normas. Claro, yo, la verdad, con mi situación lo acepté, estaba en un piso (...) y uno de los requisitos es estar estudiando. ¡Y no tenía ni el título convalidado! ¡Tenía el resguardo del trámite de la titulación!”*

Aquesta situació es resol a través del treball conjunt d'una educadora i una directora de centre que li faciliten l'accés als estudis quan la situació legal encara no està prou documentada.

Per a superar el maltractament necessita durant un temps suport psicològic, però algunes situacions viscudes posen en greus dificultats la seva capacitat per a superar aquest trauma de partida: *“...con el miedo que he tenido al género masculino y me meten en un piso con 3 chicos. (...) Una chica, con un caso de maltrato brutal, que, no sé, con tratamiento psicológico, vas y la metes con 3 y ¡de su cultura!”*

Verbalitza la distància cultural i la reificació que pateix en sentir-se sovint ‘un numerito’ entre moltes persones que es cuiden d'ella sense establiment de vincle afectiu o humà: *“Aguantar a toda esta gente... (...) Eres un caso más. Un numerito... Yo lo llamo un expediente más. Tú vienes y lloras, ataques de ansiedad, cosas. Te calmas. Te vas. Él*

*también, le puede afectar más o menos. Se va. Se acabó la jornada laboral. Se va. Allí te quedas. (silenci) Acabas con este ritmo. (...) Tienes 4 tutores por la mañana y 4 por la tarde y venga a contar la misma historia, 8 veces. Entonces, no. Cansa. Tener una persona siempre, que sabe de qué va la misma cosa, la verdad que ayuda mucho. (Respira-suspira) Todo esto, yo, lo he tenido al mismo tiempo que mis estudios.”*

En aquesta dinàmica és excepció una dona adulta que es converteix en referent i mentora en establir una relació percebuda com a sincera, fora dels vincles de la professionalitat, de manera gratuïta: *“En toda mi trayectoria, vamos a llamarla así, en pisos, educadores, esta señora es importante. Y no viene de nada. Por tema.... Vamos a decir religioso, era monja. Entonces, quieras o no... De no tratarte como un número... ¡Esto es mucho! Porque el resultado que da esta señora no lo da ningún colectivo. Aunque sea de 10 educadores. No lo da. (...) Ella tampoco tenía mucho tiempo (...) Pero cuando ve a una persona que... (...) Yo sí que lo necesitaba. Necesitaba ese apoyo moral, de una persona un poco más cercana. Que no esté allí fichando para hablar conmigo y fichando para acabar.”*

És en aquest moment, quan aconsegueix restablir una trajectòria d'estudi i mantenir alguns vincles afectius de qualitat quan es torna a reubicar com a persona i progressa en la trajectòria educativa: *“Soy Badia. Otra vez soy yo.”*

Sortir del país d'origen com a adulta i ser al país d'acolliment com a menor reforça la vivència de no pertànyer a cap cultura ni a cap societat d'estar *‘como en un puente’*, amb un peu a cada riba, però enlloc o *‘como una inquilina’*, permanentment ocupant la casa d'un altre *“que es el dueño”*.

### **7.1.2 Trajectòries d'AIT des de una perspectiva longitudinal**

Els casos que es presenten són els casos vàlids en una mostra de seguiment longitudinal d'alumnat d'incorporació tardana des de 4t d'ESO a primer curs d'ESPO. Es tracta de 7 joves que arriben a Barcelona entre 2017 i 2019 i s'ha pogut verificar la continuïtat educativa en la transició esmentada (veure Taula 12).

Com ja s'ha comentat, en una primera onada, l'any 2017, es realitzen 20 entrevistes a tot l'univers d'alumnat d'incorporació tardana de 2 centres educatius de Barcelona en les 4 classes de 4t d'ESO existents. En una segona onada, es fa seguiment de tots els casos i s'estableix la situació respecte de la continuïtat educativa en la societat de destí de 12 dels 20 casos estudiats i es realitza una 2a entrevista de seguiment a 8 d'ells.

**Taula 12.** Seguiment i oportunitat de 2a Onada entre l'AIT

<b>AIT a la 2a ONADA</b>	<b>Motiu</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Entrevistats</b>		8	40
<b>No entrevistats</b>	No realització ESPO	3	15
	Per rebuig	2	10
	Per retorn	1	5
	Per no localització	6	30
<b>TOTAL</b>		20	100

Com es pot observar en la Taula 12 les persones no entrevistades de 2a onada responen a una pluralitat de motius: entre els quals el coneixement de no realitzar ESPO, el rebuig encobert o no presentació reiterada en el moment d'entrevista, el retorn entre les onades al país d'origen o la no localització per canvi de dades de contacte o altres.

De les 8 entrevistes d'AIT en la 2a onada, 7 són vàlides. Una es considera invàlida perquè l'alumna no ha consolidat el procés de matrícula a ESPO i s'ha incorporat al món del treball.

Les persones que formen part de la mostra de seguiment longitudinal provenen de l'Àsia i l'Amèrica del Sud -en concordança amb l'origen general de la població present en els territoris observats- i presenten una pluralitat de posicions de gènere i composicions de la llar, amb pares treballant majoritàriament al sector de serveis en la societat de destí i mares com a mestresses de casa o en el sector de serveis. A la mostra de seguiment no trobem cap progenitor sense estudis i predominen els qui tenen estudis secundaris o superiors (Veure Taula 13).

**Taula 13.** Dades biogràfiques 1a Entrevista (2017)

Nom	SAIMA	ÀIXA	ABDUL	TERESA	RANJIT	LI	JOSE
Centre / Curs	C1	C1	C1	C1	C2 4tA	C2 4tA	C2 4tB
País de naixement	Pakistan	Pakistan	Bangladesh	Hondures	Índia	Xina	Colòmbia
Gènere	Dona	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home
Edat 1a Entrevista	15	16	15	15	16	17	16
Edat arribada	14	11	11	13	13	16	15
Curs inicial	3rESO	1rESO	1rESO	3rESO	3rESO	4tESO	4tESO
Motiu arribada	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Visat estudiant	Reagrupament
Nivell estudis Mare	Estudis Primaris	Estudis Secundaris	Estudis Primaris	Estudis Superiors	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris
Ocupació Mare	Mestressa de casa (en origen)	Mestressa de casa	Suport botiga	Infermeria	Mestressa de casa	Mestressa de casa	Cuidadora
Nivell estudis Pare	Estudis Superiors	Estudis Secundaris	Estudis Primaris	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris	Estudis Superiors
Ocupació Pare	Tintoreria	Fàbrica	Botiga	Restauració	Restauració	Cap Restaurants (en origen)	Advocat (en origen)

Com es pot observar a la Taula 14, l'AIT de seguiment entrevistat prossegueix estudis ESPO en graus mitjans i diferents modalitats de batxillerat. Aquest alumnat, estudia en continuïtat en el centre on van cursar ESO en tots els casos amb l'excepció de les modalitats de batxillerat i els graus que no existien en els seus centres d'acollida escolar en la societat de destí.

**Taula 14.** Dades escolars 2a Entrevista (2019)

Nom	SAIMA	ÀIXA	ABDUL	TERESA	RANJIT	LI	JOSE
Centre 2a Entrevista	Mateix ESO	Mateix ESO	Diferent	Diferent	Mateix ESO	Diferent	Mateix ESO
Edat 2a Entrevista	17	18	17	17	18	19	18
Estudis 2a Entrevista	1r Batxillerat Científic	2n Batxillerat Científic	Grau Mitjà Comerç i Màrqueting	Grau Mitjà Auxiliar Infermeria	2n Batxillerat Social	2n Batxillerat Tecnològic	2n Batxillerat Humanístic
Expectativa estudis a 2a Entrevista	Grau Superior Farmàcia, Infermeria o Aeroport/migracions	Grau Universitari Enginyeria Química	Grau Superior Comerç Internacional	Grau Universitari Medicina	Grau Universitari Econòmiques	Grau Universitari Arquitectura	Oposicions Mosso d'Esquadra

En el moment de la 2a entrevista, tots els AIT mantenen una expectativa d'estudi futura.

**Taula 15.** Dades de resum de la mostra longitudinal

<b>Dades resum mostra longitudinal agregada a 2a Onada</b>	
<b>Continent origen</b>	5 Àsia; 2 Amèrica Llatina
<b>Gènere</b>	4 dones; 3 homes
<b>Edat 1a Entrevista</b>	Entre 15 i 17 anys
<b>Edat arribada</b>	Entre 2012 i 2016
<b>Curs inicial</b>	2 a 1r ESO, 3 a 3r ESO, 2 a 4t ESO
<b>Motiu arribada</b>	6 per reagrupament familiar, 1 visat estudiant
<b>Nivell estudis Mare</b>	4 Mare estudis secundaris; 2 primaris, 1 Superiors
<b>Ocupació Mare</b>	4 mestresses de la llar, 1 comerç, 1 cuidadora, 1 infermera
<b>Nivell estudis Pare</b>	4 estudis secundaris, 2 Superiors, 1 primaris
<b>Ocupació Pare</b>	4 en la restauració i el comerç; 2 en origen advocat i cap restaurants
<b>Edat 2a Entrevista</b>	17 i 19 anys
<b>Estudis a 2a Entrevista</b>	5 a Batxillerat i 2 a Grau Mitjà

Els i les joves entrevistats en la mostra longitudinal també milloren progressivament els seus assoliments acadèmics després d'un impacte inicial de desorientació i reubicació en l'arribada a la societat de destí. Tots ells mantenen trajectòries educatives d' *improvers* ('*milloradors*' en la tipologia de Suárez-Orozco *et al.* 2010) i representen perfils prototípics en termes de gènere. En la mostra de casos de seguiment longitudinal que presentem, l'alumnat ha estat escolaritzat en centres públics de màxima complexitat de la ciutat de Barcelona en barris de rendes baixes i alta presència del col·lectiu migrant. Un centre escolar es troba al centre de la ciutat i un altre a la perifèria.

**Cas 6: Saima, la progressió amb la família dividida: "Tengo que intentarlo y lo haré."**

La Saima passa la infantesa al Pakistan, amb la mare i els tres germans. De petita, el pare deixa de fer de professor en una escola i marxa cap a Europa per millorar les condicions salarials i treballa a Barcelona en feines de tintoreria. La mare té estudis primaris i el pare superiors.

Aquesta adolescent té una trajectòria d'estudiant amb bones qualificacions al Pakistan i valora que li agrada estudiar. Els estudis són l'eix del seu relat. No parla de discriminació per raons d'origen tot i que verbalitza la confrontació viscuda en percebre que part de l'alumnat la consideren 'no apta pels estudis': "*Tenía muchos problemas de lenguaje y (me) preocupaba mucho y algunos compañeros no me ayudaban (...) Ellos pensaban que yo no puede estudiar.*"

Torna a verbalitzar aquesta confrontació sobre el seu valor com a estudiant en el pas a estudis ESPO: "*Estoy estudiando bachillerato porque cuando estaba en 4º todos dicen 'tú no puedes hacer bachillerato porque para ti es difícil, no sabes lenguaje y estas cosas'... Me preocupan mucho y mi padre dice '¡No! Sí que puedes.'*"

Davant aquesta situació, però, verbalitza un acompanyament positiu general del professorat: "*Aquí profesores están bien. En Pakistán también, pro... Aquí más bien. (...) Profes comprends molt bé... Quan una cosa no compren(s) profe diu una altra vegada i una altra vegada.*"

Al centre educatiu a Barcelona es troba en un context en el que el grup d'iguals vol estudiar ESPO (tant Cicles com Batxillerat). Manté contacte per xarxes socials amb les amistats en origen qui, com ella, volen seguir estudiant. Al llarg de la 1a entrevista mostra un entorn en què el seu grup d'iguals són les alumnes, principalment de la seva nacionalitat, de l'Aula d'acollida. El món és només femení en les amistats: "*No. No tengo amigos. Tengo amigas. Compañeras de clase.*" Encara que quan parla dels seus pares ho fa en masculí:

*“Els meus companys de la classe són d’Aula d’acollida. (...) Yo m’agrada Aula d’acollida... perquè tinc companys.”*

Arriba a Barcelona amb 14 anys i viu en una relativa estabilitat. Passa per una repetició de 4t d’ESO que significa una sotragada personal i familiar. Diu: *“He repetido 4rt (...) primero para mi era muy difícil y tenía mucho miedo.”* En la seva trajectòria passa de ser bona estudiant a múltiples suspensos en les àrees on el coneixement lingüístic és central: català, castellà, filosofia, socials.

En el pas al Batxillerat sosté que els estudis *“Son fáciles y difíciles. (...) Mis compañeros de clase son muy amables y me ayudan mucho.”* I se sent motivada pel treball de recerca que vol enfocar cap a la genètica.

En aquest estira-i-afluixa vivencial aparentment totalment centrat en la seva posició d’estudiant, considera que el professorat del Casal de reforç del centre -on segueix assistint des de la 1a entrevista- i el seu pare, a part dels seus companys, l’ajuden en els estudis.

Respecte la dinàmica del Casal de reforç valora molt positivament que pot assistir totes les tardes de la setmana, de dilluns a dijous de 2 a 3 hores i els divendres fent activitats lúdiques (cuinar, cinema) o sortides. Aquesta obertura d’activitats és el moment en què parla explícitament de lleure compartit amb amigues.

Entre els 2 moments de contacte, manté la seva expectativa d’estudi en la temàtica de farmàcia. La Saima explica que té un tiet al Pakistan que treballa en com a farmacèutic i hi ha acceptació familiar de la seva decisió d’estudi. Però variarà la manera d’accedir als estudis de farmàcia a causa de les valoracions paternes: *“él quería que mi (per su) hija estudia (per estudiase) el bachillerato porque (a) él no (le) gustaba el grado medio. Quería que yo estudiaba (estudiase) bachillerato y mis amigas también dicen algunas sí (que lo estudiara), algunas no. Algunas dicen que sí van a (ir a) bachillerato. Decidí bachillerato porque es más mejor y mis padres dice ‘Lo que tú quieres hágalo.’”*

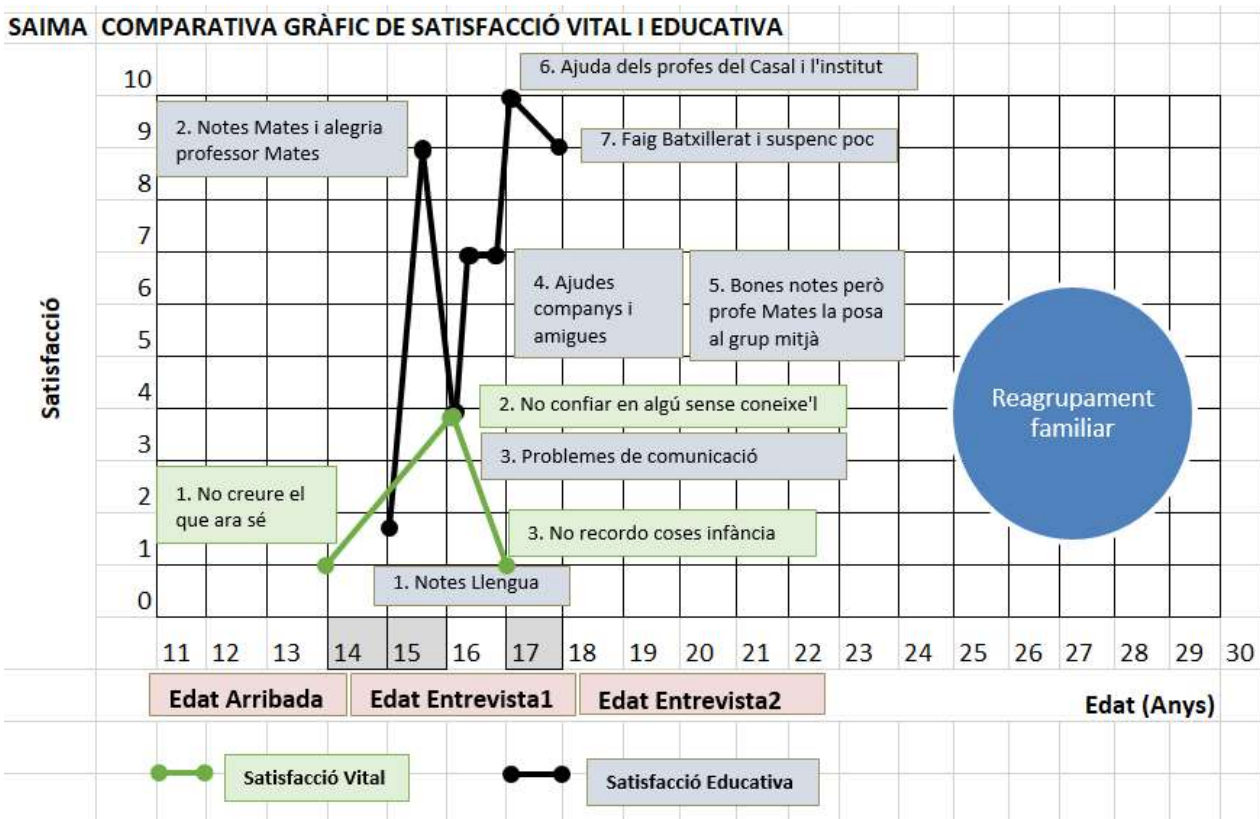
En el període de 4 anys estudiat, els progenitors viuen dividits, la mare al país d’origen amb 2 dels germans i el pare al de destí amb ella i un germà. Aquesta situació no és desitjada per la Saima, resta inexplicada, i subratlla que *‘no estan separats’*. La mare està fortament present en el relat oral com un envit cap els estudis: *“Yo quiero ir a la universidad. Voy a hacer selectividad, lo haré. (...) Mi madre dice que estudia (per estudies) mucho. ‘Tienes que estudiar y estudiar y estudiar’. Ella quiere que yo estudio (estudie) y Trabajo (trabaje) en un buen sitio. Y lo haré.”* La Saima exposa que el seu màxim desig, conjuntament amb estudiar farmàcia, és que la mare vingui a viure amb ells a Barcelona. És una pèrdua de fons que es manté latent en el conjunt del relat.

El seu lema és la perseverança davant les dificultats que verbalitza de diferents maneres en el discurs: “Yo he aprendido una cosa: que tenemos que intentar, intentar y intentar y sí que podemos hacer porque el primero yo no he entendido y decía no puedo, no puedo, Y ahora yo he dicho a mi (me he dicho a mí misma) que si (lo) intentaré y probaré hacer las cosas bien.”

Una perseverança que la portat als ESPO i que valora com un encert: “Yo quería bachillerato. Ahora sí que hago bachillerato y solo he suspendido dos.”

Superada la crisi educativa que li origina la repetició i un cop triat el Batxillerat, manté les expectatives en els estudis superiors sobre els que argumenta: “Y ahora si no apruebo (Selectividad); (haré un) grado superior (...) pero grado superior de farmacéutica no hay. Creo que no hay. Pues (haré) de enfermería o de aeropuerto y migracions (en català a l'original).”

Gràfic 6. Trajectòria vital i educativa de la Saima



La representació gràfica mostra l'alta valoració que fa del professorat, del Casal de reforç i del propi centre. Aquest és l'element més satisfactori de la seva trajectòria.



La trajectòria vital de la Saima resta poc en relleu i centra l'exposició en la trajectòria educativa, que mostra una línia plena d'alts i baixos, des de posicions inicials de dificultat on el pes de les dificultats lingüístiques i les baixes qualificacions hi és molt present a la satisfacció del suport de companys i professorat així com la consecució dels estudis de batxiller, amb pocs suspensos.

Les qualificacions i l'aprovació del seu esforç per part del professorat són elements valoratius de molta importància per la Saima, que mostra tant en el relat com en la representació gràfica. Una mostra n'és la narració que fa de la vivència negativa de ser inclosa en el grup de rendiment mitjà en matemàtiques, ja que ella considera que està preparada per estar en el grup d'alt rendiment. Aquest esdeveniment la porta a un sobreesforç i narra: *“En el segundo trimestre yo saco en el examen un 10, dos o tres exámenes un 10 y después mi profesora de mates ella me preguntó ‘¿Quieres ir a grupo alto?’ Y yo estaba muy contenta.”*

En el relat oral la Saima -no en la representació gràfica- verbalitza com a suport per a l'estudi l'ajuda del pare i l'ús intensiu de traductors *on line*. En la representació gràfica tampoc hi ha elements del país d'origen excepte l'evocació a una infantesa que perd en el record, i que en el relat apareix lligada a la manca de consciència *“Yo no sabía”*, en paral·lel a la intensitat de l'aprenentatge al país de destí: *“Aquí sí que he aprendido muchas cosas.”*

En la 2a entrevista -i en la representació gràfica- presenta algun element que resta inexplicat relatiu a les experiències personals viscudes entre entrevistes com el rerefons de la frase: *‘No pots confiar en algú que no coneixes’*.

#### **Cas 7: Àixa, la progressió com a única activitat permesa: “Sólo he ido al Casal”**

Aquesta jove de 18 anys, arriba a Barcelona als 11 provinent del Pakistan i comença l'ESO en un institut públic de manera permanent fins el moment de la 2a entrevista quan realitza 2n de Batxillerat científic.

L'Àixa pertany a una família de 6 membres en la que el pare migra a Barcelona on s'estableix durant 20 anys i desenvolupa feines en una empresa de comercialització de sal. Una dècada i mitja després de la seva sortida migratòria en solitari la mare i els 4 fills - on l'Àixa és la segona i única filla- es reagrupa a la ciutat. De la seva infantesa recorda que el pare: *“solo venía un mes a Pakistán y cuando yo nací, no estaba él. Vino después de unos meses (...) Desde aquí, nos traía un montón de cosas de comer, ropa...”*

Pare i mare tenen estudis obligatoris i la mare és mestressa de la llar, amb pocs coneixements lingüístics en la societat de destí. En la família extensa, té ben presents cosins i cosines que estudien i *“Alguno es doctor.”*

Des de l'arribada a Catalunya, compagina els estudis pel matí amb un Casal de reforç per les tardes i abans de començar les classes d'ESO manifesta haver assistit a un casal amb activitats d'estiu i d'introducció a la llengua.

Quan l'Àixa arriba a la ciutat no ha tocat mai un ordinador i s'alfabetitza digitalment a l'institut. Ara, les possibilitats de la tecnologia lligades a l'ús d'internet són per ella un gran mitjà per a superar al llarg de tota la seva etapa educativa les dificultats lingüístiques i de comprensió a les que s'enfronta: *“como en biología ... a veces uso youtube para entenderlo en inglés”* i *“Tengo mi tía que ha estudiado en Pakistán hasta la universidad y ella lo entiende perfectamente. Le paso en inglés y luego me explica en urdu. (...) Yo le traduzco en inglés, le envío por whatsapp y luego, después de leerlo, entenderlo, me llama y me lo explica en urdu.”*

L'escolarització de l'Àixa en el país de destí es realitza sense interrupcions ni repeticions, però sí amb una baixada de qualificacions quan *“Nunca en mi vida había suspendido.”* Un element que ella no s'està de remarcar en el relat i en el que vincula la via de l'estudi a les possibilitats laborals: *“Para llegar a trabajar (...) entrar en el mundo laboral, tengo que estudiar primero.”*

En finalitzar l'ESO, l'Àixa vol fer el Batxillerat *“Yo dije: ‘Mamá, voy a hacer bachillerato y le voy a enseñar a las personas que dicen que no podemos hacer(lo). Les voy a decir que sí, que sí que se puede.’”* La tria d'ESPO, però, és motiu de discussió familiar després del precedent d'un abandonament per part del germà gran, que va ser escolaritzat en destí a final de 3r de l'ESO i *“no hablaba bien, no entendía bien y en segundo (de Bachillerato) lo dejé.”* En aquest context *“Mis padres me estaban diciendo ‘que no hagas el bachillerato. Es mejor hacer un grado, que luego es fácil buscar un trabajo, que si no luego si haces bachillerato tienes que hacer un grado superior o universidad’. Y yo les dije ‘No. Quiero hacer bachillerato.’ Entonces ya estoy en bachillerato.”*

L'Àixa manifesta que ella no busca *‘trabajar por trabajar’*, sinó poder treballar en un context d'aprenentatge. Per això es mostra molt contenta fent el Batxillerat. Considera que fent un grau formatiu: *“Tu vida se queda como en el trabajo que tienes que trabajar. Pero si has escogido el bachillerato, luego puedes hacer grado o universidad. En ese momento, es un momento de aprender nuevas cosas y yo veo que con los estudios puedes aprender, pero con el trabajo no tanto.”*

Des de la 1a entrevista, punteja el seu relat amb elements lligats a l'experiència de gènere i a la tradició del país d'origen: *“En el Pakistán (a) las chicas no les dan móviles. En nuestra*

*familia no le dan móviles a las chicas y el chico se (lo) compra el mismo y cuando (nos) casamos ya nuestro marido sí que nos (lo) da.” Considera que, en el seu país d’origen “las chicas estudian más, pero al final, sus padres no las dejan trabajar. (...) Aquí no. Aquí van igual. (...) Luego te dejan trabajar, pero en Pakistán no.”*

Per la seva condició de dona, la família no la deixa fer activitats extraescolars ni relacionar-se de manera oberta amb el gènere masculí: *“En nuestro Casal los viernes son los días de actividades y mi hermano también va pero los 3 viernes de playa, película y cocina no ha ido y mis padres pensaban que en vez de ir a casa voy a otro sitio y me llamaban y me preguntaban: “¿dónde estás?” y yo digo: “Estoy en el casa. Preguntádselo a los monitores”. (...) Me preguntan un montón: “dónde vas, qué vas a hacer... Vale, no voy a ir los viernes a ningún sitio.”* L’Àixa es mostra contenta sobre les decisions que ha pogut prendre en l’àmbit estudis, però no s’expressa així respecte l’àmbit relacional: *“No me dejan salir, no me dejan hablar con (mis) primos.”* És en aquest sentit que afirma que *“Sólo he ido a Casa.”* La presència de l’Àixa a l’escolarització formal i al Casal on fa reforç són les úniques activitats no qüestionada pels progenitors per raó de gènere.

En la primera entrevista realitzada a 4t d’ESO, expressa activament el desacord amb la mare, davant les raons religioses i de costum importades del Pakistan. Per aquesta jove en aquest moment inicial del relat, els paràmetres religiosos aplicats a la seva quotidianitat són condicions impossibles i incomprensibles: *“Mamá, siempre religión, siempre religión.” (...) ‘Mamá me vienes con religión, si yo no sé nada de religión.’* Amb el pas del temps i la seva pròpia evolució de noia a jove de 18 anys exemplifica una tensió amb els elements religiosos als que s’ha de sotmetre com a dona a través de la família: *“...en nuestra religión ¿no? Entonces mi madre lo que hace es que no le gusta que yo hable con mis primos, con los chicos, ni en el móvil ni de cara. Parar uno o dos minutos, decir hola y cosas así, sí, pero quedarse riendo de cosas, no le gusta (...) porque dice que... Es que la gente de ahí (Pakistán) cuando ven una chica y un chico hablando, hablan de ellos que a lo mejor son novios o no sé. Piensan mal. (...) Primero, cuando me decía mi madre, me parecía muy mal y digo: “esto qué es.” Pero ahora, de poco a poco sí que lo he entendido porque ha habido casos en nuestra familia que han pasado así y (...) dirán que sus padres no le han educado bien.”* Però al mateix temps, en contrast amb la primera entrevista on no la lligava cap possessiu d’identitat grupal, en la segona entrevista i malgrat les tensions ha assumit la religió com *‘nuestra religión’*.

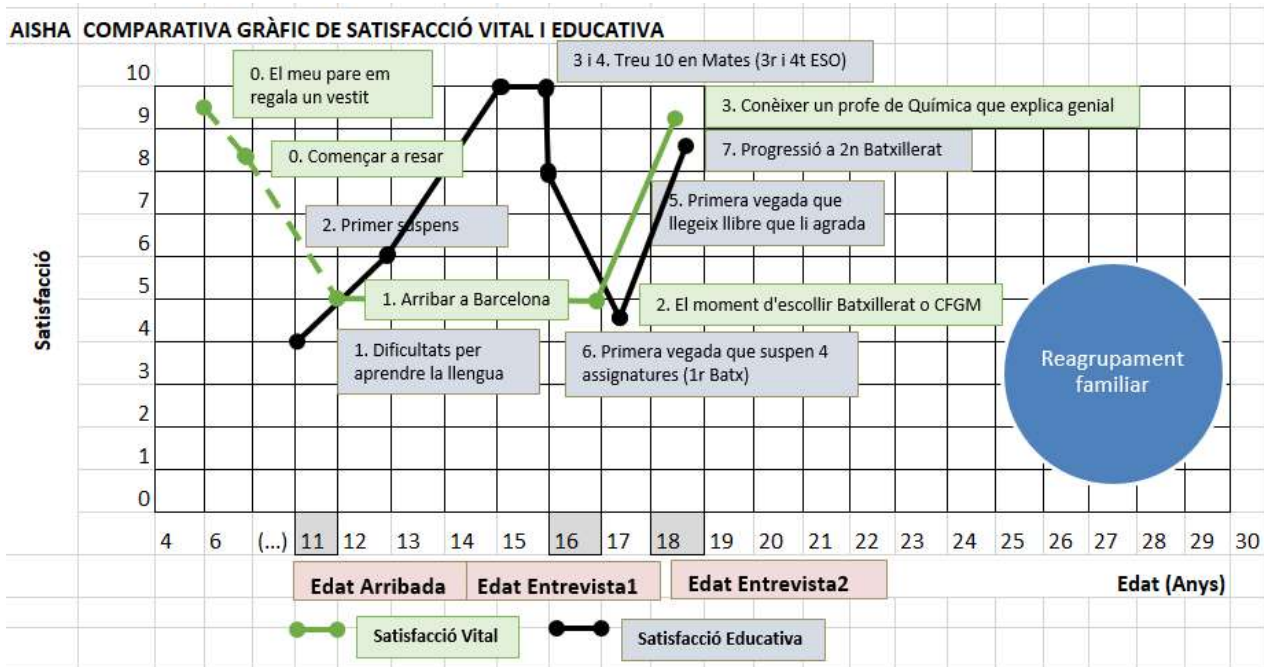
Un discurs que té continuïtat al llarg del temps és el que mostra la tensió per la prohibició parental de fer esport per raó de gènere *“A mi m’agrada fer esport i aquí també fan esport el dimarts i el dijous fan esport però és la mateixa hora que fem reforç i l’he preguntat a la meva mare, però no em deixa fer l’esport. (...) al meu germà li deixen fer Futbolnet, ell ho fa i el més gran també ho fa, però és què com que sóc una noia, no em deixen i a veces penso*

que ells també són els meus germans i per què ells sí i jo no? (to d'indignació) (...) és que jo corro molt ràpid i m'agrada fer uns jocs de córrer i això. (...) no em deixen fer Futbolnet i de mica en mica ja no me gusta l'esport, lo deajo. (...) en Pakistan les noies no surten molt, en la calle, tot el rato estan a casa. I això, si algú vol fer alguna cosa, els nois van al gimnàs i això, les noies no surten, no fan activitats.” Fins el punt de suspendre educació física per aquest motiu: “quan en primer de la ESO, quan teníem piscina en l'institut, els meus pares no em deixaven, no sé perquè (riu). Li vaig preguntar però no em diuen. Perquè aquest era tot el curs i també vaig suspendre perquè no havia fet.” I “Sólo he ido a casal... Sólo casal para actividades de refuerzo. Si tocaba Futbolnet, no me dejaban (pares) porque había chicos.”

Elements com una xerrada d'orientació presentada per un farmacòleg o l'experiència de treball en laboratori (com a activitat optativa que se li ofereix en el marc escolar i on només hi assisteixen noies) viscuda a 4t d'ESO marquen la seva voluntat i capacitat.

L'Àixa passa un episodi de dificultats de salut a 1r de Batxillerat i exposa l'impacte positiu de l'interès del seu tutor per ella i les visites de 'todos' quan estava malalta.

Gràfic 7. Trajectòria vital i educativa de l'Àixa



La trajectòria educativa il·lustrada en el gràfic recalca els alts i baixos que signifiquen les qualificacions escolars per ella, però també elements extra escolars de satisfacció positiva com la primera lectura d'un llibre sencer en la llengua de destí.

Davant una línia educativa amb fluctuacions, la seva representació vital està marcada per la vivència de la migració -amb l'ambivalència de l'arribada contenta per la unificació familiar però en dol per la pèrdua de la família extensa, amb la que conviu- i amb nodes d'identificació amb la seva projecció a l'estudi: el dilema en la tria dels estudis postobligatoris i la satisfacció per l'assistència a classes amb un professor que explica molt bé la matèria a la que es vol dedicar.

L'Àixa mostra tant en el seu relat al llarg del temps com en la representació gràfica de la seva trajectòria una projecció de superació educativa que esdevé una reafirmació de la seva vàlua i, específicament, una capitalització davant de les condicions familiars restrictives lligades al seu gènere femení.

Empren la representació de la seva satisfacció vital amb 2 moments anteriors a la seva arribada a Barcelona i vinculats a la infantesa al Pakistan: als 4 anys quan el seu pare *'Em va regalar un vestit'* i després als 7 anys, quan va *'Començar a resar'*, com marca un precepte de l'Islam.

**Cas 8: Abdul, la progressió per superar ocupacions no volgudes:** *"Yo desde el primer momento quería tener mi propia empresa."*

L'Abdul, un jove originari de Bangladeix, té el seu pare treballant a Europa des de la infantesa. Per aquest motiu, des de petit desitja realitzar el procés migratori perquè significa un pas endavant en l'imaginari de futur de 'tenir la seva empresa'. Un imaginari que concorda amb el procés viscut per part del pare i dels tiets en diferents països i que han d'ajornar més d'un any quan finalment el volen iniciar per la mort de l'àvia.

L'Abdul és el fill petit d'una família de 5 membres amb progenitors amb estudis primaris que en la societat de destí dediquen moltes hores a regentar un petit comerç. Tots els membres de la família comparteixen una afició musical lligats a una associació de cant coral bengalí a Catalunya, de la que el pare n'és un dirigent.

Té dues germanes més grans dedicades als estudis superiors. La germana gran segueix estudis universitaris de medicina al país d'origen, després d'una arribada a destí amb moltes dificultats lingüístiques i en l'estudi, motiu pel qual fa un retorn al país d'origen. I la germana en la posició filial mitjana, estudia un Grau Superior relacionat amb farmàcia en destí.

El nou sistema educatiu l'allunya d'un sistema educatiu en origen que ell recorda com molt exigent i amb càstigs corporals del que no en guarda cap record que manifesti ni en positiu ni en negatiu.

És un adolescent que ha gaudit de múltiples suports al llarg del temps en destí des de l'Aula d'acollida inicial, a casals i programes de reforç. Esmenta aquests com a espais de pertinença i valoració positiva. En la 1a entrevista, realitzada mentre fa 4t d'ESO, exposa la seva manera de superar els problemes en l'aprenentatge: *“Hi ha activitats que no entenc i... a vegades ho faig a casa i si no ho entenc en (el) Casal ho pregunto i ja està.”* En la fase d'ESPO aprofita els recursos tecnològics per avançar: *“Hay youtubers de este mundillo que también ayudan un montón. Hay youtubers de innovación, marketing y todo eso (i dona cops a la taula, marcant convenciment).”*

Aquest jove té un enfocament de progressió positiva cap al seu objectiu empresarial. Enfronta les dificultats de l'arribada, que ell situa principalment a nivell lingüístic, i l'escolarització a 1r d'ESO amb la seva motivació: *“M'havia esforçat. Tenia moltes ganes d'aprendre el castellà, el català... M'havia esforçat molt (...) Preguntava i preguntava! (riu) Als amics, al meu pare, al tiet, aquí també, a la (professora d'acollida)... i veia vídeos en YouTube... Havia après molt. I, veient televisió també havia après molt.”* I assenyala les implicacions que poden tenir les males qualificacions en les possibilitats de matriculació en un ESPO: *“Pensar en el futur... I si no estudio molt tindrè que repetir. Si suspens una matèria important com el castellà... una llengua, o les mates, ... o els recuperes o... I si vas a recuperar (després) no trobaràs places! Perquè es matricula molta gent. I si no treus bona nota, pot ser que hi hagi un altre que treu (tregui) millor nota i li donen (la) plaça.”* Al mateix temps, percep facilitats en l'escolarització com el seu elevat nivell d'anglès, que compara amb el dels joves a la societat de destí. L'Abdul ha gaudit d'un oci lliure amb amics al carrer i en associacions esportives de futbol o gimnasos al llarg del temps.

La seva motivació central per estudiar és *“Lo que más me motiva es que, bueno, a mí me gustaría tener mi propia empresa, crear mi propia empresa”* i no parla en cap moment de suspensos fins al Grau mitjà en que el canvi de centre, que no li agrada tant com l'institut anterior, i la lesió en el futbol el fan perdre un mes d'assistència escolar i *“me ha quedado... uff... o sea, la contabilidad”*. En aquest punt, indica que ha llegit alguns llibres motivacionals que l'ajuden i que té l'habitació plena de pòsters amb frases positives *“Para cuando me levanto”*.

Aquest adolescent que ja està a punt de complir 18 anys se sent part d'una família amb un bagatge transnacional d'activitat compartit i del que ell forma part: *“el meu tiet... tots fem això... Venen... tenen empreses... Una en Bangladesh una altra en Saudi Aràbia, un altre que està aquí que té 3... un bar, alimentació... El meu pare...”* Una línia ocupacional que sembla seguir tota la branca masculina familiar, però que en la 2a entrevista i a partir de veure's forçat a dedicar moltes hores al negoci familiar, entra en qüestionament: *“mi padre ya tenía una empresa y luego puso otra. (...) Una de ropa y otra... un supermercado. El típico que ponen. Y empecé a ayudar y luego empecé a estudiar y ayudar a la vez.”*

L'Abdul sempre parla d' *'ajudar'* en els negocis o empreses familiars i mai les anomena 'botigues', ni parla de la seva feina concreta en elles. Però per la implicació en hores, sembla que la seva ocupació és atendre la botiga *"Ahora, entre hacer... ayudar en los negocios (...) He trabajado en mi tienda y en las prácticas (però) no en plan trabajado ganando dinero, no."* El rol de l'Abdul com a suport laboral del pare ja era visible mentre estudiava ESO, quan els migdies dels dies lectius: *"menjo i després eh... porto el menjar al meu pare i mentre ell menja jo estic vigilant"*. En acabar l'educació obligatòria, el seu rol productiu s'intensifica.

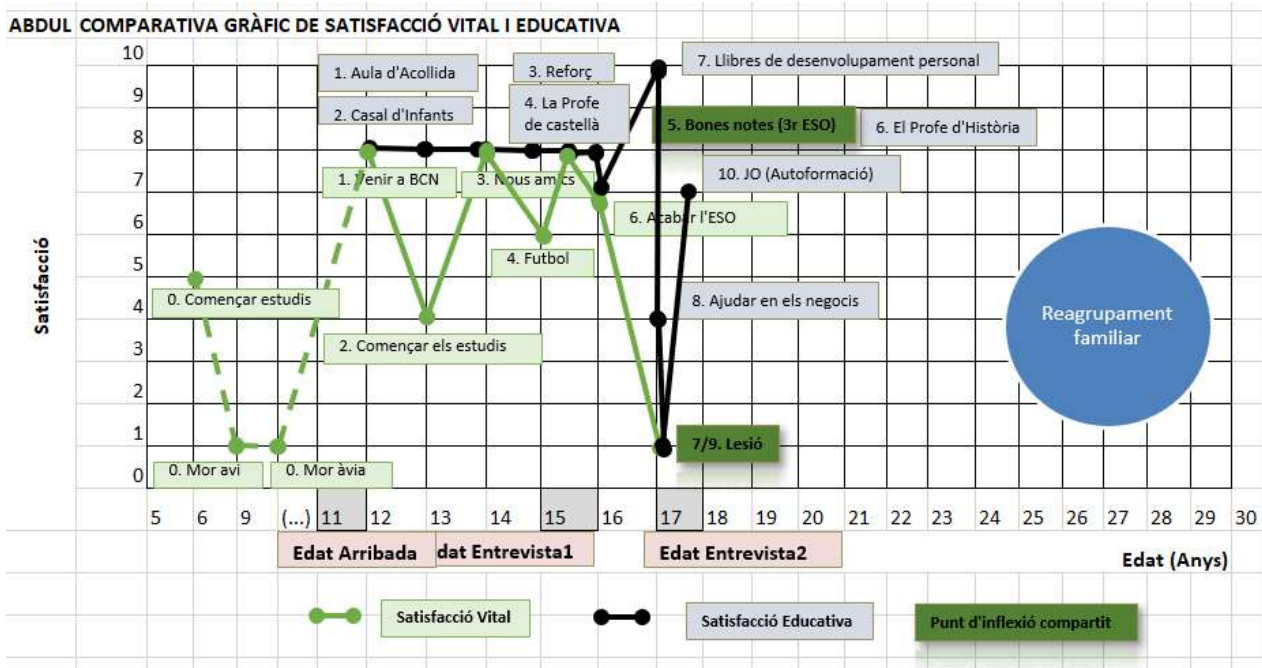
La posició d'ocupació en el comerç no li és satisfactòria i en el gràfic educatiu ho situa com un punt d'inflexió negatiu, malgrat en el relat majoritàriament en parla com una oportunitat en relació amb el que estudia: *"Ya estoy en el mundo laboral."*

L'Abdul considera que: *"Ahora, entre ayudar en los negocios, estar estudiando para el cole, (...) tengo menos tiempo. (...) antes podía salir después del cole, a casa, hacer deberes y luego ya tener todo el día libre. (...) trabajar, ayudar a mi padre me dificulta un poco más". (...) Yo empecé muy motivado porque yo dije: 'quiero sacar 10 en todo' pero... (...) que ahora mismo con aprobar me vale."*

El pas del temps marca el seu relat des d'una exposició inicial de voler fer un 'cicle' de Màrqueting a un anar-i-venir entre verbalitzar la voluntat d'estudi i justificar que els estudis superiors, específicament la universitat, està sobrevalorada. La família de l'Abdul, específicament el pare, canalitzen l'activitat del fill (en masculí) cap a la socialització laboral: *"ya me está diciendo (...) siempre me está diciendo"*. Sosté que *"de pequeño quería ser ingeniero... y no es fácil (riu), obviamente no es fácil. Tienes que ser... no sé cómo decirlo... Emmm... A lo mejor, en mi país a lo mejor sería ingeniero, pero después de venir aquí ya lo he pensado más y ya que mi padre tiene empresas, me puedo meter en este mundo."*

Una trajectòria dilatada en el temps a Catalunya li permet una bona competència lingüística i de coneixement de la societat de destí abans d'emprendre la decisió sobre ESPO, però anul·la l'opció de retorn a un país d'origen que ha quedat endarrere, lligat a una infantesa a la qual sent que ja no pertany.

Gràfic 8. Trajectòria vital i educativa de l'Abdul



En les línies que dibuixa el gràfic hi ha dues coincidències, en positiu i en negatiu, entre les components vitals i educatives. Així, *'Treure bones notes a 3r d'ESO'* és un punt d'inflexió positiu ben valorat i compartit entre la línia vital i l'educativa i la *'lesió'* forma part també d'ambdues línies en la mesura que té greus efectes negatius. Vitalment el node retolat *"Lesió"* significa el final de la seva dedicació al món esportiu en el camp del futbol i educativament li significa perdre un mes d'escolarització i l'arribada dels primers suspensos, que posen en qüestió la seva voluntat ocupacional ascendent futura.

**Cas 9: Teresa, la progressió redescobrint els progenitors: "Me está yendo genial"**

La Teresa és criada a Hondures per la seva àvia materna ja que els seus progenitors migren cap a Espanya per motius econòmics quan ella encara està en la primera infància. La seva mare té estudis superiors d'infermeria i el seu pare estudis secundaris. Treballen a Barcelona, ella com a cuidadora i ell en la restauració. Al país d'origen, la Teresa té una estreta relació amb una professora-tutora que actua de 2a cuidadora i a la qual considera gairebé una segona mare.

A la seva arribada a Barcelona amb 13 anys, és escolaritza a 3r de l'ESO en un institut públic de màxima complexitat en el centre de la ciutat en un entorn de rendes baixes. En



el moment de la 2a entrevista el 2019, porta 5 anys al país de destí, escolaritzada sense interrupcions i amb una repetició de 4t d'ESO. Aquesta jove d'origen llatí viu intensament el present tant en la 1a entrevista com en la 2a. Només evoca el passat en la mesura que li és requerit, però els seus relats indiquen que la seva vida està plenament centrada en la ciutat i el seu dia a dia en l'estudi amb una actitud d'adhesió.

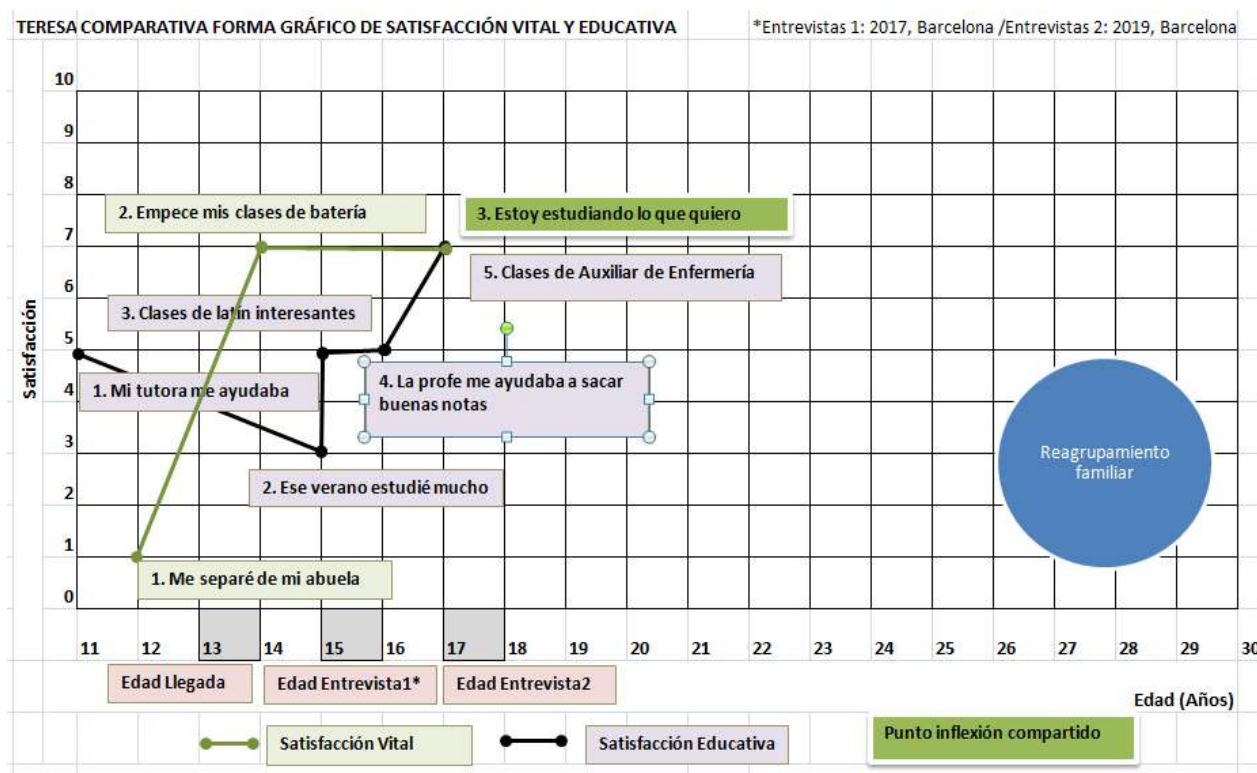
Per a aquesta adolescent els estudis són la seva aposta per a la inserció professional i manté de la 1a a la 2a entrevista la mateixa orientació professional cap a la sanitat. Així ja en la 1a entrevista manifestava voler estudiar *“Un grado medio de enfermería, de auxiliar de enfermería. Y después, luego un grado superior o algo así”* I si en un primer moment d'entrevista no descartava els estudis universitaris en Medicina, tal perspectiva ja no és manifestada en la 2a entrevista.

L'ambient expressiu de l'Aula d'acollida dona peu a que després d'un record de nervis i estranyament en els primers dies escolars la seva percepció es lligui a la valoració positiva de sortides i excursions. *“Fuimos a museos, a teatros... También fuimos a conocer lo de Gaudí (...) Acabé el segundo (trimestre) y al tercero ya me pasé a (el aula) normal.”*

A l'aula ordinària la Teresa passa d'una vivència de bona estudiant a Hondures a suspendre a Barcelona i com a conseqüència a la repetició del 4t de l'ESO. Aquesta repetició és poc compresa a nivell matern, però significa l'oportunitat per a la Teresa d'aplicar-se en el nou context escolar i graduar-se. Com a estudiant d'estudis postobligatoris en infermeria reprèn la seva trajectòria de bona estudiant, amb bones qualificacions.

La Teresa no problematitza cap de les dificultats que ha superat com l'arribada a un nou país i a un sistema escolar diferent o la docència en català.

Gràfic 9. Trajectòria vital i educativa de la Teresa



La seva valoració vital és ascendent i parteix de la vivència altament insatisfactòria de la separació del seu nucli familiar a Hondures, obviant l'esment de qualsevol element vital o familiar en destí excepte un element extraescolar que li serveix de suport vital: les classes de bateria, que situa en el mateix nivell de valoració positiu que el node final de la trajectòria tant vital com educativa de ser estudiant d'Infermeria, el seu propòsit explícit al llarg del temps.

Comentant la línia vital expressa que un moment educatiu positiu per ella va ser 'Ir al cole' i també n'esmenta dos de negatius: quan en la petita infància 'Se fueron mis padres' i 'Me operaron'.

#### Cas 10: Ranjit, la progressió continguda: "Estudio per tenir una bona feina"

En Ranjit prové d'una família extensa que regenta una empresa tèxtil a la Índia. El pare emprèn la migració en la seva infantesa i aquesta decisió implica una pèrdua (que ell no explica en el relat, però assenyala en la representació gràfica).

Un cop a Barcelona, la família de 4 membres viu de manera estable al mateix barri amb un canvi d'habitatge que en millora les condicions de vida mentre ja fa ESPO. La germana gran és sordmuda de naixement i la migració aguditza la seva tendència a l'aïllament social. Ni la mare ni la germana són directament presents en el relat.

Aquest noi de l'Índia de 16 anys recorda com en arribar al país de destí és matriculat a 3r d'ESO i com el primer dia a al centre educatiu -un institut que segrega per nivells i on els grups A agrupen l'alumnat amb qualificacions més elevades- "*primer m'havien posat a 3rB però després d'una hora em van canviar a 3rA.*" En Ranjit era un alumne amb baixa competència lingüística en les llengües oficials, però amb grans habilitats en llengua anglesa i matemàtiques que, des del primer moment desenvolupa. Aquest record del seu pas de 3rB a 3rA implica una percepció de la seva vàlua en positiu. En aquest primer grup-classe és on en Ranjit desenvolupa les que considera '*les meves úniques amistats*'.

L'estiu de la seva arribada assisteix durant els 3 mesos previs a l'escolarització a la botiga d'uns amics del seu pare al barri on viu a la ciutat i allí aprèn castellà parlant amb la gent. És aquesta una experiència que no és dissonant amb el seu gènere ni amb la cultura d'origen, i pot desenvolupar sense qüestionaments.

Aquest jove era un estudiant "*que sempre feia els deures*" a la Índia, pressionat per un sistema educatiu molt memorístic i rígid on la por al càstig corporal hi era present. En destí, manté una projecció estudiantil forta, dedicant moltes hores a superar els problemes derivats del seu desconeixement lingüístic inicial. Però malgrat les hores de dedicació per les dificultats lingüístiques, considera que al seu país d'origen encara estudiava més durament. A 4t valorava que: "*Aquí nunca he estudiado como estudiaba en mi país, 3 o 4 horas seguidas, para hacer un examen. Aquí nunca (lo) he hecho.*" La duresa en origen la identifica amb un sistema que cada mig any els requeria un sol examen per qualificar el conjunt de la matèria impartida. Del seu pas per l'escolarització al país de destí considera que "*Aquí he aprendido cómo estudiar. Porque yo antes lo que hacía era memorizar más y ara lo que he hecho es entender (èmfasi) más. (...) Si entiendo, lo puedo expresar de mi manera. Porque en mi país era escribir la respuesta tal como te ha dicho el profesor. Por eso tenías que memorizar. Aquí es más que tú lo entiendes y tú lo expresas de tu manera. Eso es mejor.*"

En Ranjit manifesta que en un primer temps a Barcelona li toca passar moltes hores fent traduccions usant recursos en línia, però que ara ja no ho fa. També mostra un cert rebuig cap a suports col·lectius com els casals, però sí que assisteix a un programa de reforç al seu centre escolar 2 tardes a la setmana, programa que valora molt positivament, i a partir de 4t d'ESO a un curs de català a l'EOI.

En el seu procés educatiu, equipaments de l'entorn -com la sala d'estudi oberta als joves del barri de la biblioteca- esdevenen importants: "*a veces quedaba para estudiar. Bueno estudiar no, para enseñar. Porque me pedían (los compañeros que les enseñara) de mates. Y ellos a mí en catalán y tal y así vamos haciendo...*" És un espai que els permet desenvolupar, de manera autogestionada, processos d'aprenentatge entre iguals.

El primer any d'escolarització a Barcelona es veu interromput per un viatge de 3 mesos al país d'origen i aquesta interrupció està en l'arrel de la repetició del 3r d'ESO. El seu grup d'amistat passa de curs, però ell valora positivament aquesta decisió del centre perquè diu que gràcies a aquesta repetició va poder avançar sense grans dificultats lingüístiques a 4t curs.

En el país de destí aprèn la llengua amb facilitat i progressa escolarment perquè *'vull aprendre'* i vol una *'bona feina'*. No vol treballar a la restauració (com el seu pare) o a l'exterior. Vol treballar en una oficina i, exemplifica: *"d'auditor"*.

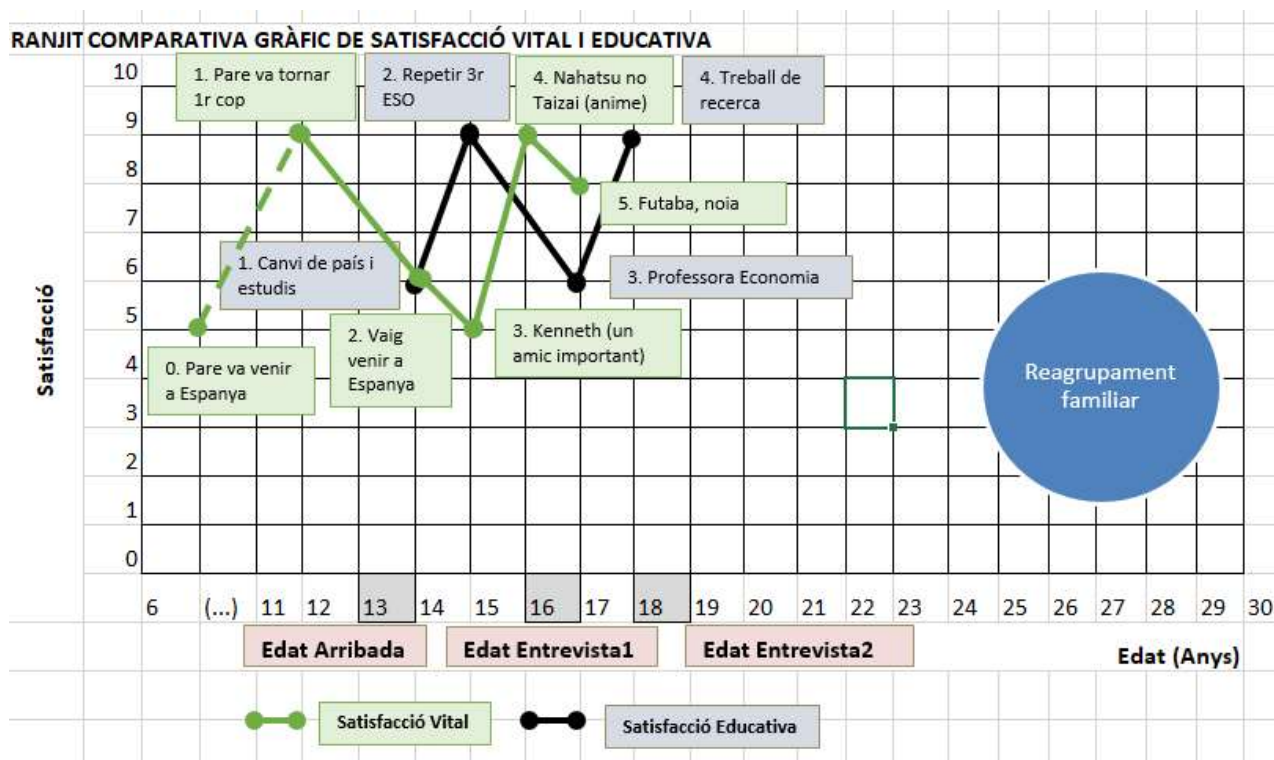
Parla de la seva voluntat de superar els obstacles i del que l'ajuda a continuar en els estudis: *"sinó (estudio) no trobaré una feina bona i jo com que vull treballar d'una cosa que vulgui... Bueno, no es que.... Bueno, es que a mi no m'agraden les feines que son com el de restaurant i tot això. I per tant volia ... M'agradaria treballar en una oficina, perquè soc una persona que no ... (peta llengua) no surt gaire, no? Per tant, vull estar en un lloc que estigui molt 'encerrat' (vol dir no a l'aire lliure.... i per això vull fer Economia, perquè sé que es un treball on he d'estar sempre als ordinadors."* Manté una voluntat de no ocupar-se en feines desqualificades i fer feina qualificada *'perquè no em veig fent algunes feines'*.

En aquest sentit, existeix una continuïtat entre les expectatives docents de 'ser un bon estudiant' i l'ocupabilitat que espera de la seva progressió educativa. Afirmar que *"A mi els profes sempre m'han dit 'ets molt bon estudiant'."* O *"La gent que em coneix em diu que he après molt ràpid."* I entre aquesta posició i estudis ESPO en Batxillerat *"O sea, 'seria millor que fessis Batxillerat' i per tant suposo que vaig agafar aquesta idea... Com que sóc bo, he de fer Batxillerat."*

D'altra banda, té interioritzat un discurs del mèrit com a camí de progrés social: *"Como quiero ser algo, pues, para ser alguien tengo que estudiar. Me gusta aprender."*

Des de l'expressió inicial que *"volia fer alguna cosa que sigui relacionat amb les matemàtiques"* i una bona experiència amb una professora d'Economia que *"Tenia una manera molt bona d'explicar i això em va agradar molt. Perquè era molt exigent i... És gràcies a ella que suposo que faré la carrera."* Manté una continuïtat i diu que *"Continuo fent una cosa que està relacionada amb les matemàtiques."*

Gràfic 10. Trajectòria vital i educativa de'n Ranjit



El relat entre les dues entrevistes mostra la progressió d'aquest jove en l'obtenció de títols (de català, de francès i ara cerca el d'anglès) sempre vinculant-los a poder tenir més opcions i possibilitats "Per tenir-ho ja per la carrera". En aquest sentit es mostra informat i planifica les possibilitats lligades al futur que ell vol per a si mateix. També obté la part pràctica del carnet de conduir perquè "el meu pare em va dir que és una cosa que estaria millor que ho facis ara i tot això." El pas del temps també implica noves valoracions com l'impuls a la lectura o a la filosofia, que abans no considerava.

Es mostra com un jove reservat i poc sociable -tot i que en l'etnografia feta i en l'entorn escolar és mostra molt sociable- amb tendència idealista i en base a aspiracions d'honestedat, refermades per l'afició a l'anime (literatura japonesa en forma de tira il·lustrada). En aquest sentit, a la representació gràfica inclou 2 personatges que no esmenta en el seu relat i que inscriu amb noms ficticis -com ell mateix explica- i que tenen una gran importància vital, però dels que no n'expressa cap detall.

En la seva trajectòria educativa es mostra desmotivats en el Batxillerat i considera que no s'hi esforça: "Pensava que el Batxillerat seria una mica més difícil. (...) estic perdent una mica l'interès per... potser perquè ho trobo molt fàcil o no tinc interès per algunes matèries... Només ho llegeixo iii... en tal que estigui aprovat ja estic,... ja estic bé. He de fer algunes matèries que m'agraden i, òbviament, allí trec bones notes, però, sinó..."

La desmotivació del moment l'acompanya d'una reflexió en la que subratlla també la voluntat de millorar el seu nivell de dedicació ja que “*em vaig donar compte que, per entrar en la carrera que jo vull, o sea, la nota de tall és un 8 o un 9, crec i... Havia de fer més i per tant estic intentant estudiar més per treure bones notes.*”

**Cas 11: Li, la progressió planificada:** “*Puc aguantar... Me acerco más a mi objetivo.*”

La Li migra en família a partir de l'obtenció d'un visat d'estudiant i precedida per l'obtenció de molt bones qualificacions al seu país d'origen, la Xina. Arriba a 'Europa' -concretament a Barcelona- amb la seva mare i el seu germà petit fent una migració familiarment centrada en donar una oportunitat d'estudi millor als descendents. El pare fa el viatge d'acompanyament amb la família, però al cap d'un mes ha de retornar al país d'origen, on és propietari de negocis de restauració.

Els progenitors han acabat estudis secundaris i la mare abandona l'ocupació de comptable que desenvolupava en origen per la realització del projecte migratori. La mare queda a càrrec dels menors de 16 i 13 anys a la ciutat.

La Li enfronta les dificultats lingüístiques amb molta determinació i durant 2 anys, cada dia de la setmana excepte dissabte els dedica totalment a l'estudi, emprant més de 4 hores diàries a la traducció de textos -majoritàriament a través d'internet- ja que migra sense coneixements lingüístic de català ni castellà, i manca de xarxa de suport: “*A Europa no hi tinc ningú*”.

Assisteix al Programa de reforç que es desenvolupa al seu centre i fa ús de la biblioteca pública del barri per fer préstec de llibres per llegir. També comenta que volia fer idioma japonès al Centre Cívic, però que no va poder per dificultats horàries.

A Catalunya, enceta la trajectòria educativa a 4t d'ESO -malgrat ella ja ha tancat el cicle de prebatxiller i fet un satisfactori 1r de Batxillerat al seu país d'origen. Migrar, doncs, significa repetir continguts acadèmics durant 2 cursos; tant el primer any al país com el següent repetint el mateix nivell acadèmic per motius lingüístics. Aquest element inicial insatisfactori és superat des de la voluntat d'assolir l'objectiu de realitzar estudis superiors. La Li se sent '*especial*' per l'oportunitat d'estudi i el pas del temps no la fa defallir en el seu propòsit, o com ella explícitament ho anomena, '*el meu objectiu*', que és cursar estudis superiors a Europa.

Aquesta migració s'origina perquè la família considera que la “*universidad de España és millor*”. La Li afirma que el sistema secundari en origen és més exigent que el de destí,

però que les seves companyes universitàries a la Xina no es troben amb la mateixa exigència ni qualitat a la universitat. *“Vi fotos (en internet), van más a restaurantes, a Museo... parece poco estudio (...) Aquí creo que más estudio (...) los estudios serían más duros en la universidad de aquí, que allí.”*

És una estudiant molt disciplinada, que al llarg de la 1a entrevista fonamentalment mostra la dificultat d'adaptar-se al ritme lent d'aprenentatge de l'aula. Sobre la seva vivència de les classes sosté que: *“Sec a la meva cadira iii... tot el dia! (riem pel to que fa de ja està i el gest de deixar-se caure sobre la cadira abaixant els braços de cop, com si se li haguessin acabat les piles, en actitud de total passivitat). (...) aquí tota l'estona tot mooolt.. lent. (...) No tothom li agrada estudiar o tenen... intenció de seguir estudiant.”*

L'Aula d'acollida la valora útil per començar a aprendre un vocabulari bàsic però considera que *“estic perdent temps (...) Perquè és molt lent. (...) Estudiem uns vocabularis... Un tema de treball (és) per exemple, la casa, (l') hem estudiat un mes seguit... I 15 dies per mi és molt temps!”* Malgrat la intensitat horària que dedica a l'estudi, la Li considera que *“aquí tinc més temps lliure aquí. A la Xina, tot el dia en treball.”*

En aquesta conjuntura, l'institut proposa a la Li seguir competències en català a l'Escola Oficial d'Idiomes (EOI). La Li seguirà un curs de català i per accedir-hi passa un examen que la situa en un 3r grau de coneixements. Estudiar a l'EOI significa desplaçar-se en metro 2 cops per setmana, i arribar a casa de nit. Però assistir a classes fora del seu context residencial li permet entrar en contacte amb altres realitats i coneix l'institut en el que cursarà el Batxillerat: *“Llegué aquí a hacer Artístico (...) Por eso (lo) conocí y me apunté. (...) pero al final escogí el Tecnológico.”*

A 4t ESO diu que va suspendre: *“alguns exàmens sí, però assignatura... no.”*

La Li no se sent gens discriminada, al revés, considera que *“la gent és amable”* i s'ha sentit cuidada pel professorat del centre educatiu on ha cursat l'ESO. Malgrat verbalitza algun episodi complicat en la relació d'aula a l'ESO amb una professora *“perquè tinc por. (...) A la seva classe vaig plorar 3 vegades.”*

En 2a entrevista s'expressa amb més facilitat i aporta elements valoratius i de tipus personal. En aquest sentit, comenta que *“Intento ser sociable pero me cuesta. En la China, como todos somos así, más o menos... Aquí la gente dice que los alumnos que vienen de China son muy autistas...”*

El pas de l'ESO al Batxillerat significa una fita ja que s'acosta al seu propòsit i troba un ambient més centrat en l'estudi. A l'ESO, el centre *“era más pequeño y nos cuidaban mucho”* pero *“todo el mundo habla mucho. Me cuesta (per costaba) concentrar(me)”* al centre on curs ESPO on *“Empecé a ver que de verdad estoy estudiando. Porque es más*

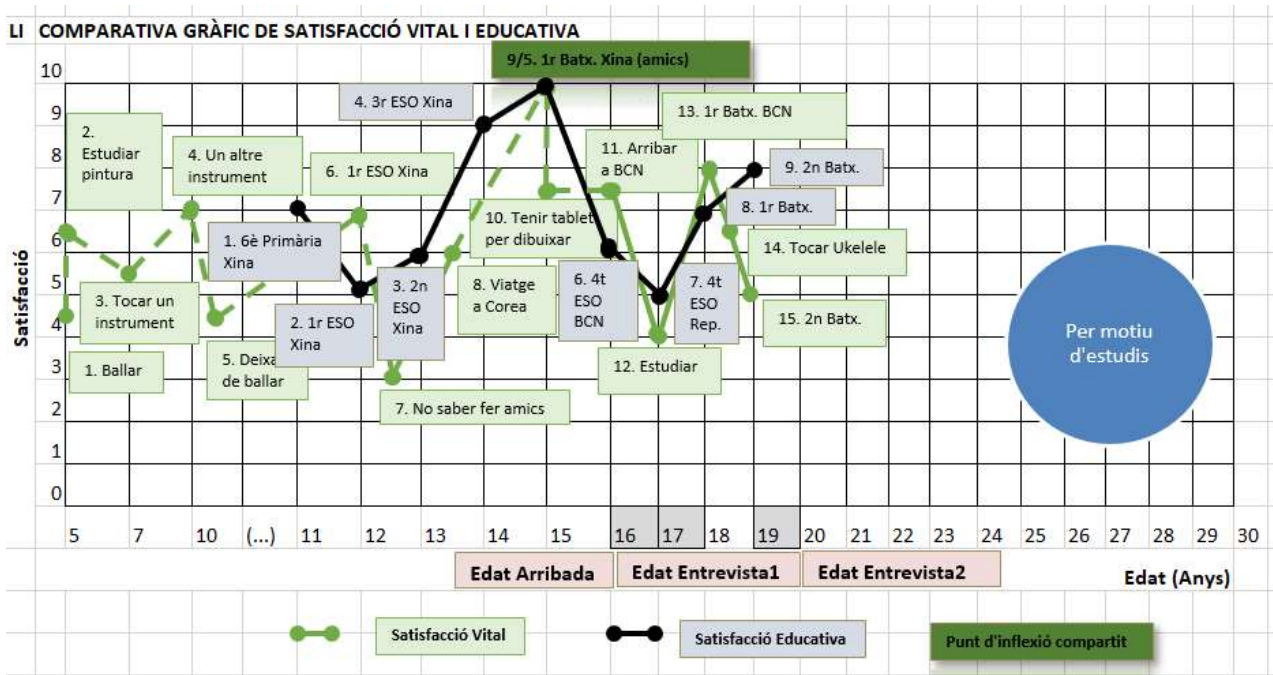
*difícil y la gente charla menos. (...) Me acerco más a mi objetivo.” Valora positivament el Batxillerat perquè sent que aprèn contingut nou, i que s’ha d’esforçar.*

La Li no parla obertament de la seva família, però quan se li pregunta directament sobre les activitats de la mare mostra un referent en termes de disciplina i estudi: *“ella estudiava força. Més que jo”.*

Encara el futur confiada en l'accés a estudis superiors, i en el relat mostra una visió on prefixa alguns components del cicle de vida de la següent manera: *“Todo sigue igual de previsible (...) Mi vida es muy regular y no hay nada... Universidad u otros países, intercambio... Trabajar... Vivir, morir.”*

I preguntada sobre activitats que voldria realitzar i sobre l'experiència d'estudiar a Europa, assenyala d'una banda que *“Quiero ir a países que hay más competencia. Más presiones... para mejorar tu mismo. Con la competencia con otra gente puedes mejorar (...) Cuando terminé la universidad, creo que no iría a China”* Pensa en anar a Estats Units o al Japó. Paral·lelament, valora positivament la manera de viure a Barcelona. Al seu entendre: *“Aquí es muy relajado... La gente no sé cómo vive pero sabe vivir (...) Quiero estar aquí cuando me jubile.”*

Gràfic 11. Trajectòria vital i educativa de la Li



En la representació gràfica apareixen elements que el relat no ha mostrat com són 2 elements vitals, que entrellaça amb els educatius, un que apareix com el més mal valorat



-el node 7 'No saber fer amics'- i un altre -el node 9 de la línia vital i 5 de la línia educativa inscrits com '1r Batx. Xina (amics)'. Aquest epígraf és el node més ben valorat i un punt d'inflexió positiu compartit en la màxima satisfacció vital i educativa: "*Es el máximo de mi vida (...) en primero de Bachí en China aprendí como hacer amigos con igualdad. (...) Y entre nosotros somos como hermanos. (Estuve) interna y me gustó mucho.*" I culmina una alta posició en termes de rendiment acadèmic: "*Al principio de ESO en China estaba como para suspender pero después me gustó más porque estoy como en posición 20 de 1000. Estaba más por los estudios que por jugar... Y estaba satisfecha. (...) Me había gustado estudiar y especialmente mates.*"

La valoració vital de la Li s'entrellaça amb l'educativa i en fa un propòsit vital. Però, en paral·lel a l'èxit acadèmic, el relat punteja la importància de les amistats entre iguals. En el marc del Batxillerat en destí: "*lo aprobé todo y tengo muchos amigos. He conocido muchos amigos aquí. (feliç) Estoy en un grupo aquí... siempre nos hablamos y quedamos.*"

Es reitera en la imatge gràfica que l'episodi lligat a la repetició de curs no va ser positiva, però que ella valora l'etapa com a necessària per la seva trajectòria educativa. Vol cursar Arquitectura: "*He ido a las Puertas Abiertas de la UPC (...) Creo que voy a UPC. Hay un Programa para hacer intercambio a universidad de Europa o... asiática. Pues pienso ir a Corea.*"

La representació gràfica mostra la valoració sobre la realització d'activitats artístiques, activitats que reprèn en destí de manera autònoma, com la música.

**Cas 12: José, la progressió sota l'ombra de la violència: "*Muchas historias para tan poca edad*"**

En José passa una infància sense violència directe i de classe mitjana en un context local d'extrema violència a Colòmbia. La seva mare té estudis secundaris i el seu pare és policia i advocat. Aquesta vida es comença a enfonsar en origen quan els seus pares se separen i la seva mare es desplaça a viure a Barcelona, treballant com a cuidadora. Durant uns anys viu a Colòmbia al costat d'un germà menor i alternativament a casa del seu pare o els avis paterns. Fora del cercle de la violència passant de l'escola a casa, '*sin pisar la calle*', dinàmica que es perd en l'adolescència, quan puntualment és absentista a l'escola i és testimoni d'un assassinat. Aquest episodi constitueix el detonant de la seva '*salida del país*' i arribada a destí a través de la reagrupació familiar amb la mare.

La primera entrevista té lloc un any després de la seva arribada als 16 anys, quan està repetint 4t de l'ESO. En la segona entrevista està cursant 2n de Batxillerat humanístic en el mateix centre educatiu i té 18 anys.

S'escolaritza en un institut públic de màxima complexitat d'un barri perifèric barceloní amb baixes rendes, alt índex d'atur i molta arribada d'immigració econòmica. En el moment de la segona entrevista el 2019, porta 3 anys al país de destí escolaritzat sense interrupcions.

En José explica i s'explica la seva 'història' com una història d'èxit sobre la base de la seva capacitat. Es visualitza des d'una masculinitat 'guerrera' i té un propòsit professional clar, en línia amb la història familiar masculina (avi i pare policies) "*Voy a ser Mosso d'Esquadra*". Amb aquest propòsit "*Ya no peleo con nadie. Ya no discuto con nadie. No miro mal a nadie... Estudio.*"

Per a ell, l'esport ha estat i és l'únic fil conductor vital continu al llarg dels anys. En origen practicava futbol i en destí la possibilitat d'usar espais públics (com l'institut) per a usos esportius sense cost tant en moments d'esbarjo com en horari extra lectiu o '*buscar se la vida*' amb amics usant espais públics per a realitzar esport li han permès un punt de suport identitari d'estabilitat personal: "*hago calistenia, un deporte contra la gravedad. (...) Y antes, cuando llegué aquí hacía parcour (...) Entre semana me quedo aquí en el barrio, tenemos barras*". L'esport en un Casal de joves gratuït del barri és una de les experiències que subratlla en positiu: "*todos nos apoyamos también.*"

De la 1a a la 2a entrevista creix la importància de la història familiar amb herois i antiherois. El seu pare, la seva mare i la seva novia -mestissa gitana amb una història de perseverança contra la voluntat familiar de '*sacarla*' del centre- són exemples de valor; l'oncle matern i els cosins són antiherois perquè "*no han conseguido nada en la vida*" o '*ya no están*', morts.

En José inicia suports escolars de reforç i de català, però els abandona perquè considera que no li aporten suficient: "*como soy inteligente, cuando me pongo, pues aprendo*". El seu relat es recolza permanentment en aquesta afirmació. Així narra, per exemple, el pas per l'Aula d'acollida: "*Me encantaba el catalán. (...) lo cogí tan fácil que en 3 meses ya hacia las clases normal. En 3 meses me dijeron 'Ya no vas más a la Acollida y vamos a buscar una beca en...' Hice un examen, con un montón de gente de muchos colegios, y cogieron como a 20. De mi colegio 3. 3 de cada instituto. Pero iba (a la EOI – Escuela Oficial de Idiomas) allí y sacaba un 10. Y mis compañeros también. Iba allí... y después nos fuimos. Listo.*"

El seu pare, amb qui segueix en contacte telefònic o virtual, ocupa un lloc destacat com a exemple a seguir, encara que alguns buits en la narració indiquen fallades en la seva suposada vida exemplar: "*no puede salir del país porque mi madre le puso denuncia*".

En un inici pateix el canvi sobtat per la sortida del seu país; un canvi que el confronta amb una nova posició social, impensada, d'estranyament: "*Cuando llegue no sabía... No quería*

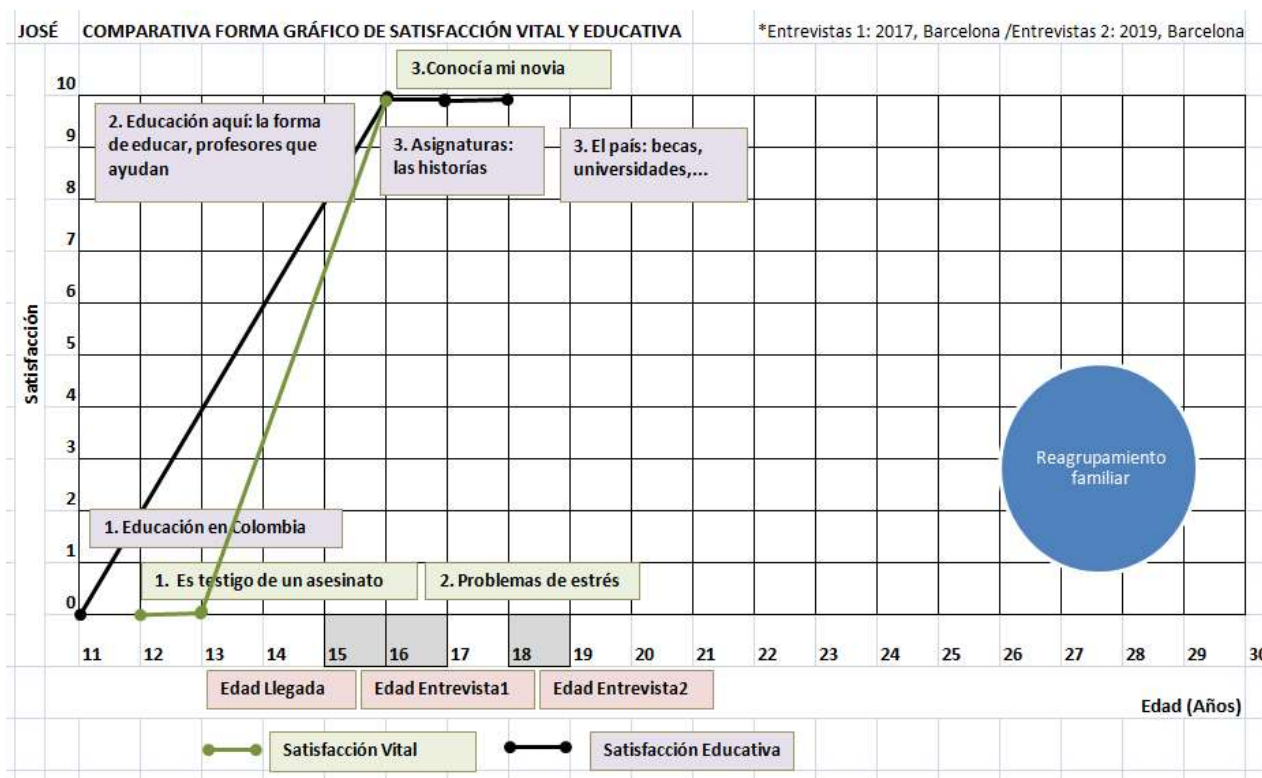
*hacer nada, no me gustaba el país, la gente... El primer año fue difícil. No sabía hablar con nadie... ni nada. No me entendía nadie como yo hablaba (...) Mi acento, mis palabras... todo es diferente (...) Nadie me entendía.”*

També pateix el canvi escolar en destí en termes d'integració escolar, social i sorpresa davant l'expressió de racisme per part dels seus iguals a l'aula que el tractaven de narcotraficant “*Como era colombiano me decían que si vendía y no sé qué y no sé cuántos... No me gustaba y los tocaba (pegaba). Siempre me metía con la gente.”*

La marca de la violència es manifesta gairebé completament en la 2a entrevista. Amb 18 anys, a 3 anys de la seva sortida de Colòmbia, en José verbalitzar com era en origen i com considera que és en destí: “*soy completamente distinto. Yo era muy agresivo. Yo era una persona de peleas. Yo todos los días peleaba. Peleaba. Yo estudiar, era buen estudiante, pero a mí me echaban de los colegios, por las peleas... Y aquí cuando llegue también tenía agresividad y cuando me decían si vendía coca y esas cosas, también...”*

En un primer moment, en José no explica massa sobre el seu país d'origen i resta valor al contacte amb els seus iguals colombians. Posteriorment, en la 2a entrevista, aquest jove expressa que gairebé totes les amistats tenen problemes de drogues, que sembla que la norma és més estar mort ja als 18 anys que no sobreviure. Per a ell el futur imaginat és en parella amb la seva xicota, treballant tots dos i recolzant-se dins i fora de la llar, ella com a mestra d'Educació Infantil i ell com a policia o a les Forces Armades.

Gràfic 12. Trajectòria vital i educativa del José



El gràfic d'en José presenta les línies més polaritzades de la mostra. Per a aquest jove, a diferència de la resta de la mostra longitudinal, sortir del país no significa cap trauma, sinó que el situa en un espai social on considera que pot tenir un futur.

En comentar la línia vital, indica que situa la 'separació dels pares' al mateix nivell d'insatisfacció de grau zero que l' 'Educació a Colòmbia' o el ser 'Testimoni d'un assassinat' i els 'Problemes d'estrès' posteriors.

Els moments de readaptació educativa i social negatius, captats en el relat narrat, no es mostren en la seva representació idealitzada de la satisfacció.

### 7.1.3 Breu recapitulació: Biograficitat i gènere en les trajectòries educatives

A través de trajectòries canalitzades per la classe social d'origen i el gènere, aquests joves migrants relaten el seu transitar i sentir en el seu nou context social de destí. Un context que els empeny a tots a reubicar-se en termes de classe i, a algunes noies, també en termes de gènere.

Homes i dones no viuen ni narren la seva vida d'igual manera; més enllà del seu ser individual, es constitueixen en lleres materials i simbòliques diferents. Els i les joves entrevistats tenen la condició d'immigrants en entorns socioeconòmicament desafavorits i s'han incorporat als estudis en la societat de destí de manera tardana. En aquest context, quan tots els indicadors els situaven en posicions de màxim desavantatge (tant en accés, com en processos, com en resultats), aconsegueixen prosseguir la seva trajectòria educativa cap als estudis postobligatoris i/o superiors.

La seva biografia aporta, entre diferents graus de pèrdues i fallides, narratives predominantment correlacionades amb la seva representació de gènere. L'ésser masculí hegemònic (Connell 2005) permet fluir normativament dins del que el mateix autor (2001), seguint a Jordan (1995), identifica com les '*warrior narratives*' i actuar com a tals. Així, nois com el José viuen el procés migratori i l'arribada a una societat que els estigmatitza com una prova que han de superar. En casos com el d'en José (i en menor grau la resta d'AIT de gènere masculí de la mostra), les dificultats narrades no signifiquen un trencament en la socialització de gènere.

La Saima, la Teresa i la Li mostren biografies més estables en la manera com concorden el procés migratori i la identitat de gènere. La Badra conviu amb la seva mare qui passa per un procés de separació i, com la Badia, ha de 'reinventar-se' i migra cap a Europa. Però en les representacions verbals i gràfiques mostrades trobem casos femenins on, la desorientació cultural s'incrementa amb una desorientació de gènere. L'Àixa descobreix -perplexa- que l'adolescència per a ella significa unes limitacions que els seus iguals masculins del mateix origen -com els seus germans- no pateixen. I que tampoc pateixen les seves iguals amb altres tradicions culturals. I l'Àixa adopta un rol de submissió a la norma familiar amb una narrativa que mostra les seves contradiccions internes, i una via d'escapament cap a un imaginari de futur diferent: la progressió en els estudis que a la societat de destí li ha de permetre treballar en igualtat.

En les biografies d'en Dakar i la Badia, es relata com aquests surten del país d'origen culturalment com a adults (un per treballar, l'altra com a dona casada) i arriben al país de destí com a menors. L'un no podrà treballar i tornarà a la condició d'estudiant a qui han de tutelar i l'altra viurà un procés de ruptura matrimonial que li fa perdre -amb 17 anys- el lligam amb un familiar al país de destí, mentre no pot considerar el retorn al país d'origen per l'estigma que el divorci significa. Dos esdeveniments vitals que reforcen la vivència de ruptura en el cas de la Badia. Però mentre en el cas masculí el patró de gènere per a reubicar-se continua intacte, en el cas femení, no és possible mantenir-se en un patró de gènere que tant en origen com en destí canalitza a la jove cap a posicions de marginalitat en els '*entorns d'acció*' (Dausien 2007 en referència a Alheit 1994).

Bettina Dausien (2007) argumenta com les construccions biogràfiques, a través de la comprensió dels *'entorns d'acció'* no sols com a premisses, sinó en el que aporten d'elements de reproducció i d'oportunitats de modificació socials, són més que *'categories de resposta'*. Per l'autora, les construccions biogràfiques en elles mateixes produeixen la realitat. Amb Peter Alheit, Dausien entén que en aquesta relació dialèctica, esdevé el *'principi generador'* de la pròpia connexió i el potencial de construcció de realitat d'allò biogràfic. Aquest *'principi generador'* és el que ha estat definit amb el concepte de *'biograficiat'*. Pels autors, el relat biogràfic aporta aprenentatge sobretot quan no nega la realitat contradictòria. La no negació del conflicte acosta el subjecte al potencials d'acció i permet els processos de transició.

Així, en Dakar parteix d'una socialització masculina cap al treball que ha de readaptar al pas de la societat d'origen a la societat de destí, però aquest transitar, la seva trajectòria, mostra una possible continuïtat en la dedicació als estudis com a etapa cap al món laboral que ell aprofita en el seu pas pels diferents marcs institucionals reinventant-se a si mateix: *«Allí, amb 16 anys no ets un nen (...) Però quan vaig arribar vaig trobar la situació que hi havia i... vaig haver de canviar el xip»*.

La Badia parteix d'una socialització en femení que, en el pas de la societat d'origen a la de destí, trenca al no acceptar la submissió a la voluntat d'un referent masculí (el seu marit), reinventant-se, per les trajectòries institucionals i de sentit possibles en la nova societat que la situen en un retrobar-se a si mateixa en uns nous termes en, finalment, poder prosseguir estudis: *«Sóc Badia. Una altra vegada sóc jo»*. Canalitzada fora de la norma pels esdeveniments vitals, el *'ser dona'* la situa en una lluita de sentit constant per la pertinència material i cultural.

La biograficitat –com a principi generador dialèctic en les construccions biogràfiques (Dausien 2007, Hernández i Villar 2015)– il·lumina trajectes viscuts i narratives socials en els relats i representacions observats/ construïts.

Malgrat la crisi econòmica i la precarietat laboral, majoritàriament el col·lectiu estudiat revela la visió d'una societat de destí que perceben amb més oportunitats laborals –i per a algunes noies (per motius de gènere) i alguns nois (per motius de classe) també vitals– que les societats d'origen.

Més enllà de la forma mateixa del discurs, amb graus diferents de dificultat idiomàtica, allí on la societat pren forma en el relat biogràfic dels adolescents entrevistats és en l'acceptació de l'esforç que fan com a camí per al seu èxit futur. En diferent grau en el relat analitzat es percep la força del discurs meritocràtic en la societat migrant i en la joventut. Aquesta acceptació implica un treball biogràfic al voltant de les dificultats escolars

(suspensos, repeticions, processos de segregació) i personals (discriminació, desorientació, pèrdues) per superar dols i pèrdues i reeixir en processos de socialització.

La valoració de la societat de destí com a àmbit de majors oportunitats és la pedra angular sobre la qual sostenen el seu afany en desenvolupar una trajectòria educativa, malgrat per a algunes d'elles el comportament esperat per gènere i el recorregut social que familiarment se'ls permet desenvolupar és un altre.

En narrativa occidental, podríem dir que la Caputxeta viurà com a nena i llop, contradictòriament, en esdeveniments vitals que la confrontaran. Amb i contra la norma social.

## **7.2 Alumnat d'incorporació tardana i quotidianitat educativa. Etnografia d'un (des)encontre**

En aquest apartat, complementant l'anàlisi sobre les trajectòries de l'alumnat d'incorporació tardana exposades en l'apartat anterior, es mostraran 25 registres documentats en 2 centres escolars públics d'educació secundària en dos barris de la ciutat de Barcelona.

L'etnografia es va fer entre els cursos escolars 2015/16 i 2016/17.

### **7.2.1 La recerca etnogràfica i l'anàlisi de les observacions**

Les observacions que es presenten formen part d'una etnografia per buscar elements de resposta a la qüestió de quines conseqüències educatives amb efectes a la vinculació escolar es poden observar en l'alumnat subjecte a pràctiques educatives amb i sense agrupació per nivell en centres amb alumnat d'origen estranger i incorporació tardana en contextos de vulnerabilitat. Aquesta pregunta enllaça amb la qüestió de si es pot posar en relació les observacions amb elements expressats per l'alumnat d'incorporació tardana quan parlen de les seves trajectòries educatives.

Amb aquest propòsit, es vol copsar les dinàmiques de rebuig i d'integració presents en la quotidianitat de centre, tant en les aules com en l'organització institucional i cercar la identificació d'interaccions afavoridores d'adhesió educativa, com a element que en el model analític, s'ha considerat clau per a la progressió cap als estudis postobligatoris.

Seguint a Foster (1990)<sup>28</sup>, les dinàmiques de rebuig i racisme es manifestaran en accions, idees o actituds que contribueixen a mantenir o reforçar la desigualtat de les minories. I, de manera inversa, també s'ha de poder observar dinàmiques d'integració concretes en accions, idees o actituds que contribueixin a mantenir o reforçar la igualtat entre els agents de la comunitat educativa.

A partir de Foster, la codificació feta parteix de 5 categories de rebuig: la presència d'un currículum monocultural que ignora o denigra les altres cultures; la visió negativa de l'alumnat i la manifestació de baixes expectatives; les definicions d'habilitat, valor i competència amb biaix etnocèntric; la manca de competència dels adults (professorat i PAS) en la cultura dels alumnes; i la manca de resposta o trivialització de les mostres de racisme. I de 5 categories d'integració: la presència d'un currículum intercultural; la visió positiva de l'alumnat i la manifestació d'altres expectatives; les definicions d'habilitat, valor i competència sense biaix etnocèntric; l'esforç de competència en la cultura dels

---

<sup>28</sup> Citat i explicat per Carles Serra (2002).



alumnes (per part del professorat i PAS); i la resposta combativa a les mostres de racisme o discriminació.

En els centres observats s'ha fet observació en aules i espais comuns i s'ha participat en sortides escolars. També s'ha acompanyat l'observació directa d'anàlisi documental i entrevistes a referents clau dins i fora del centre educatiu (professorat i altres agents educatius) i alumnat. No s'ha pogut entrevistar familiars per la poca habilitat idiomàtica i de disponibilitat de temps de les llars.

### 7.2.2 La presentació de les observacions

En la presentació de les observacions, les convencions de transcripció sociològica es combinen amb les convencions d'un *script* teatral, generant petits episodis, ajudant a seqüenciar la informació per a la seva presentació i anàlisi. Aquesta decisió en la presentació de la informació s'ha adoptat seguint la proposta de Deborah Youdell (2003). Amb aquesta proposta expositiva es subratlla el caràcter contextual, interactiu i continu de les pràctiques discursives i es cerca fer visible els múltiples discursos que s'entrecreuen, les interseccions i les contradiccions.

En els registres es mostren diàlegs i acotacions del *Diari de camp* de la recercadora i aquests s'acompanyen d'una breu presentació. En els diàlegs s'identifica les intervencions del professorat o altres membres del PAS i s'aporta informació de gènere o altres trets biogràfics sempre que es pot. Quan no es pot identificar un/a alumne amb un nom fictici per preservar l'anonimat, s'usa el genèric 'alumne/a'.

En totes les observacions realitzades hi havia AIT a les aules i aquest alumnat era part fonamental de l'observació.

Després d'una presentació dels centres etnografiats, es detallen les observacions en 2 apartats titulats **Les observacions al Centre 1** i **Les observacions al Centre 2**<sup>29</sup>.

### 7.2.3 Els centres de secundària etnografiats

Els centres 1 i 2 són centres públics de Barcelona ubicats en barris de classes treballadores amb una important presència de col·lectius estrangers i llarga tradició en la recepció de població migrant.

---

<sup>29</sup> Per preservar l'anonimat establert en el moment de fer el pacte de col·laboració en aquest estudi, els centres tenen un sobrenom genèric i no es mostrarà imatges dels centres ni altres elements d'identificació.

Tots 2 centres tenen dues línies i estan considerats centres de màxima complexitat. En ells, els alumnes que únicament tenen la nacionalitat espanyola són minoria i al llarg del curs la matrícula està viva<sup>30</sup>. En el període temporal observat, els 2 centres tenen una dotació per a la contractació de professorat-tutor d'acollida.

El **Centre 1** està ubicat en una zona de la ciutat on els col·lectius migrants majoritaris venen de l'Àsia. Així, en el 4t curs observat s'agrupen alumnes procedents del Pakistan, Bangladesh, la Xina, Filipines, la Índia, Argèlia, Hondures i Austràlia. En el moment d'iniciar l'observació 15 alumnes eren d'incorporació tardana (31% del total de l'alumnat del curs).

El **Centre 2** està ubicat en una zona de la ciutat on els col·lectius migrants majoritaris venen de l'Amèrica Llatina. En el 4t curs observat, a més d'alumnat nacionalitzat espanyol d'origen romaní, s'agrupen alumnes procedents d'Hondures, República Dominicana, Pakistan, Índia i la Xina. En el moment d'iniciar l'observació 8 alumnes eren alumnes d'incorporació tardana (20% del total de l'alumnat del curs). Al llarg del període etnogràfic, al Centre 2 l'austeritat en el mobiliari i de decoració d'aules i espais comuns interiors esdevé mancança material -impressores permanentment sense tinta- o defecte de manteniment -panys trencats que no permeten obrir portes, interruptors espatllats que mantenen l'alumnat a les fosques, ordinadors inservibles- que fan més voluntarista el treball docent i menys efectiu el context d'habitabilitat<sup>31</sup> mínim requerit per a l'intercanvi educatiu.

Ambdós centres tenien una majoria d'alumnat d'origen estranger en el moment de l'observació i són centres segregats ja que escolaritzen més alumnat d'origen estranger que la mitjana d'aquest col·lectiu en la zona, donant-se processos de segregació<sup>32</sup>.

Una segregació que es suma a la segregació interna que practica el Centre 2 a partir de 3r curs d'ESO, moment en què s'estableix una agrupació per nivells de qualificació en grups homogenis.

Cap dels 2 centres compta amb una AFA en el període de l'observació etnogràfica i en els dos casos els membres de l'equip directiu assenyalen que la relació amb les famílies és un

---

<sup>30</sup> La 'matrícula viva' és el nom que rep el procés de matriculació al sistema educatiu obligatori quan aquesta es produeix fora dels terminis ordinaris de matriculació establerts per l'administració competent. En un centre educatiu es produeix més quan el centre té menys demanda i, conseqüentment, té més disponibilitat de places que són ocupades per alumnes arribats quan el curs lectiu ja ha començat.

<sup>31</sup> Com assenyalen Simó *et al.* (2014) l'habitabilitat afecta la qualitat de vida en el centre i, en aquest sentit es vincula amb les condicions d'èxit educatiu.

<sup>32</sup> Significant fins a quin punt els estudiants de diferents contextos socioeconòmics es distribueixen desigualment entre les escoles (Willms 2010).

aspecte que treballen però que els és una dificultat que no han superat prou satisfactòriament.

### 7.2.3.1 Les observacions al Centre 1

Aquest institut projecta una forta orientació a l'agència de l'alumnat, a través processos dialògics i de la coherència entre pràctiques i discursos. Una agència que és materialitza a partir d'una visió centrada en l'expectativa positiva de la capacitat i la competència de l'alumnat.

L'anàlisi mostra que l'acció educativa d'aquest centre passa per 3 estratègies principals: un currículum intercultural quotidià amb una presència plural de llengües parlades i escrites i atenció a la inclusió de referents de l'alumnat com elements geogràfics, aspectes d'actualitat o evocacions a la infantesa; la mostra d'altres expectatives envers el conjunt de l'alumnat i la seva capacitat d'agència; i el donar una resposta inequívoca contra les actituds i actuacions racistes.

Volem destacar 2 elements transversals que destaquen en el *Diari de camp* respecte allò observat en el Centre 1.

**El diàleg i el nom.** Un dels elements que crida poderosament l'atenció i que s'observa amb facilitat en el transcurs del *Diari de camp del Centre 1* és que en aquest centre de 2 línies tothom s'interpel·la entre si i s'anomena pel seu nom. Tenen nom els alumnes i tenen nom els professors i professores i membres del PAS i de l'Equip de Direcció, i existeix bidireccionalitat de les interpel·lacions entre els uns i els altres. Aquest intercanvi dialògic permet que la normativa – sempre provada al límit pel col·lectiu adolescent- s'entengui generalment en positiu (tot i no implicar el seu compliment). Davant del conflicte observat en forma de comportaments disruptors lleus -majoritàriament observat per l'ús de paraules malsonants o de mals comportaments- es fan recriminacions des del col·lectiu docent o pel PAS des de l'humor i més seriosos i clars enfront les disruptcions quan són reiteratives o greus. Els tocs d'alerta observats entre alumnes -especialment de noies a nois- no sempre tenen el mateix nivell d'acceptació, però són clars i directes. Les mostres de racisme generen situacions molt contestades pel col·lectiu adult i de menys agència davant la discriminació per part de l'alumnat. Així, sembla que l'alt nivell de diàleg general -a l'aula i als espais comuns per part de tots els membres de la comunitat educativa- fan possible i sostenen la capacitat d'agència.

**El riure i el contacte físic**<sup>33</sup>. Un altre element que destaca en el *Diari de camp del Centre 1* és el nombre d'observacions que recullen de manera sovintejada la component del riure compartit i el contacte del cos entre professorat i alumnat, petons i abraçades entre el sexe femení i tocs a l'espatlla i abraçades entre els homes, així com agafades de mans entre uns i altres sense que la cultura catalana, que majoritàriament no les concep fora de l'àmbit de l'atracció física, sobretot entre homes, es manifesti de manera penalitzadora. Concretament, el centre permet i fomenta de manera generalitzada les mostres d'estima en elements d'alt nivell simbòlic, més enllà del llenguatge oral i, així, es genera una cultura que minimitza la permissivitat de l'agressió i apuntala les accions de corresponsabilitat en la cura.

S'aportaran els registres en relació amb la codificació exposada.

## **Currículum intercultural**

Específicament, s'ha observat que el centre treballa elements d'interculturalitat a través de la valoració positiva de la riquesa lingüística i cultural tant en la seva presència en l'espai físic com a través de la normalitat de la diversitat cultural en la interacció, evitant una mirada que realça l'altre des del seu exotisme. Aquest currículum es plasma en la interacció d'aula, l'expressió escrita i oral, i es percep arreu de l'edifici, que en fa bandera a través dels espais comuns i mostrant i impregnant les aules i els espais comuns amb mostres de la diversitat d'origen cultural.

**A través dels espais comuns.** En els espais comunitaris i llocs de pas hi ha pòsters, cartells, i treballs amb molta presència visual de la interculturalitat del centre i del barri. Les parets plasmen un missatge de diversitat i normalització de la participació que, encara que no dominis la llengua vehicular, mostra el vincle explícit i el reconeixement del centre amb l'heterogeneïtat cultural.

*“El vestíbul principal està ple d'exposicions amb treballs d'alumnes fets per Sant Jordi: des d'una taula amb dracs en paper maixé a plafons amb Haikus. Arreu es poden llegir frases en molts idiomes. Un gran mural penja de l'escala central amb obres plàstiques de collage que semblen reflectir el trànsit d'alumnes i un món pluriètnic i plurilingüístic.”*

---

<sup>33</sup> Un contacte físic que en el moment de tancar aquestes línies no és possible per causa de la pandèmia de la COVID19. Els efectes de les mesures sanitàries (distància social, màscares) sobre l'adhesió expressiva en l'educació són, de segur, un nou àmbit d'estudi que pren major importància encara en l'alumnat objecte d'estudi: l'AIT. I, especialment per aquell provinent d'entorns culturals on el contacte físic és habitual.

**Des de la diversitat de l'aula.** En aquest centre, tant a l'Aula d'acollida com a l'aula ordinària, es fa ús dels referents d'origen de l'alumnat a l'aula de manera comú com un recurs per a la motivació cap a la comunicació empàtica i també per parlar i expressar elements de satisfacció o d'incertesa.

### **REGISTRE 1**

Aula d'acollida, C1-Barcelona. L'aula està plena d'alumnes de diverses nacionalitats. 13 alumnes, 6 a la zona d'ordinadors i 7 a les taules que miren cap a la pissarra.

Arrel d'un comentari sobre el clima, la professora enceta una conversa en veu alta amb l'alumnat. Comencen parlant de les estacions i de les diferències respecte els llocs d'origen i s'enllaça amb un esdeveniment geològic catastròfic passat aquella setmana en un dels països d'origen d'una alumna.

**Professora:** dona, blanca, mitjana edat. **Alumnat: Leila:** noia, origen filipí, AIT. **Teresa:** noia, origen Hondures, AIT.

**Professora:** [Com es diu] estiu?

**Alumne:** *Summer!*

**Professora:** Quina estació ve després de la primavera en castellà?

(...)

**Professora:** Leila, com es nota el monsó a Filipines?

**Leila:** *Hay* tempestes....

L'alumna s'intenta explicar amb dificultat.

**Professora:** Molt bé. [N'hi ha] cada dia?

**Leila:** Sí.

**Professora:** Es pot fer classe normal?

**Leila:** Noooo!

I de cop altres alumnes parlen del terratrèmol que aquest cap de setmana passat hi ha hagut a l'Equador i la professora també participa.

**Professora:** [cap a Teresa] Tinc una persona de la família allà, però ella va avisar que estava bé. [Fent un gest amb la mà com si parlés per telèfon.]

### **REGISTRE 2**

4t ESO, Classe de Socials, C1-Barcelona. A la classe hi ha una vintena d'alumnes de diferents nacionalitats. El professor explica el tema. El professor exposa una part històrica complicada.

**Professor:** home, blanc, jove.

**Professor:** Algun problema de vocabulari aquí?

**Alumne:** No!

(...) Un alumne aixeca la mà enmig d'una lectura individual.

El professor s'acosta i parlen.

Un altre noi intervé amb un altre dubte, en veu alta, sense por.

El professor comenta el significat de 2 paraules en veu alta.

(...) Els alumnes fan diferents intervencions i busquen paral·lelismes sobre el tema que tracten amb la realitat dels seus països d'origen.

Per entendre la dimensió de la qüestió, el professor parla del Pakistan i la Índia com a territoris dins de la Commonwealth.

**Professor:** Avui no hi ha en Peter [noi d'Austràlia].

**Alumne:** No...

**Professor:** Sinó ell ens diria si Austràlia és de la Commonwealth.

**Des de la diversitat docent.** El professorat és homogeni des del punt de vista fenotípic i de nacionalitat (espanyola), però hi ha adults que tenen el seu origen en altres comunitats autònomes i que parlen altres llengües.

### **REGISTRE 3**

4t ESO, Tutoria, C1-Barcelona. Un professor-tutor aprofita els seus orígens gallecs per explicitar altres cultures no hegemòniques en el professorat i la seva condició de 'nouvingut' a la cultura catalana. L'aula té una vintena d'alumnes de diferents nacionalitats.

**Professor:** home, blanc, jove.

**Professor-tutor:** *En Catalunya la cocina no es tan grande. En Galicia es más grande. Es una de las cosas que más me sorprendió cuando llegué* (es posa ell en el paper de nouvingut).

Riures d'alumnes.

**Professor-tutor:** *Allí [en Galicia] se come en la cocina. ¿Cómo es la cocina en el Pakistán?*

**Alumne:** ¡Grande!

**Alumne:** *...con toda la familia.*

#### **REGISTRE 4**

4t ESO, classe de francès, C1-Barcelona. A l'aula hi ha una mica de xivarri entre el petit grup d'alumnes (13 alumnes, 7 noies. Seuen força barrejats.). El professor s'adreça a un dels alumnes que parlen.

**Professor:** home, blanc, jove. **Alumnat: Lumier:** noia, origen marroquí.

**Professor:** Pots llegir? [Adreçant-se a un alumne]

Al costat, en Moha i la Lumier estan parlant en àrab entre ells.

**Professor:** No és així. [Referint-se a la seva conversa]

La Lumier posa cara de sorpresa.

**Lumier:** *¿!Lo entiendes?!*

**Professor:** *Ya sabes que hablo un poco de árabe.*

Un altre element que causa sorpresa positiva en l'alumnat és el domini lingüístic d'alguna de les llengües parlades per l'alumnat al centre.

**Diversitat lingüística com a riquesa.** Les llengües parlades entre l'alumnat no es privilegien a l'aula per a donar possibilitats a la capacitació lingüística de l'alumnat en la llengua vehicular.

#### **REGISTRE 5**

Aula d'acollida, C1-Barcelona. Un matí força tranquil a l'aula. Als ordinadors hi ha 2 noies i un noi. Sembla que busquin les paraules del full que no entenen al *Google translate* i informació de l'animal triat per un treball.

**Professora:** dona, blanca, mitjana edat. **Alumnat: Joel:** noi, origen filipí, AIT.

**Professora:** Txit, txit! [Ho diu quan sent que parlen entre ells en una altra llengua per fer-los canviar de llengua.]

(...)

**Professora:** I què parles cebuà o tagal?

**Joel:** Cebuà.

**Professora:** Ah! (amb admiració) I entens tagal?

Amb tot és comú observar com es fa referència a la riquesa lingüística de l'alumnat, plenament present en el dia a dia docent tant a l'aula d'acollida com a l'ordinària.

### REGISTRE 6

4tESO, classe de dibuix, C1-Barcelona. Els alumnes assentats en taules fan traç amb carbonet mentre observen a un company que fa de model, de peu d'alt d'una taula. És una aula gran amb 22 alumnes distribuïts en fileres de taules. La professora va passejant entre les taules. S'atura i parla amb un alumne mentre observa el seu dibuix.

**Professora:** dona, blanca, mitjana edat.

**Professora:** *Este hombre está más alto...*

I adreçant-se als alumnes del costat del noi al que s'ha dirigit, diu:

**Professora:** No sé com es diu 'hombre' en català... [La professora és nascuda fora de Catalunya.]

**Alumne:** L'espatlla.

**Altre alumne:** *¿Y en urdú?*

**Professora:** *¿Y en urdú?* [Preguntant en veu alta a tota la classe]

**Alumne:** 'Kanda'.

**Professora:** *¿Pues este 'kanda' está más alto!*

Sento riures i veig somriure alguns alumnes.

En sec, la professora s'atura teatralment i fa un cop al terra amb el bastó que porta i en to de broma i falsa indignació diu:

**Professora:** M'esteu enganyant!

Tot l'alumnat esclata en rialles.

La professora naturalitza l'ús de diferents llengües i provoca el riure de part de l'alumnat. Sembla que hi hagi establert una mena relació en que l'autoritat es sosté, però amb un reconeixement de l'altre com a igual; algú amb qui es dialoga. La professora assumeix un rol d'agència per part de l'alumnat en el joc 'd'enganyar-la'. A través de la seva acció normalitza la diversitat cultural de l'aula i d'ella mateixa. L'element lúdic és el que aconsegueix la base de confiança i relació.

### REGISTRE 7

Aula d'acollida, C1-Barcelona. 12 alumnes treballen autònomament en una presentació escrita i oral sobre animals. La professora està a la seva taula de peu



mirant uns materials i camina cap al fons de la sala. La taula de la professora està directament envoltada de les taules dels alumnes que més atenció necessiten, em comenta la professora en una conversa anterior fora de l'aula. Ara hi ha 4 noies, algunes amb mocador al cap. Un noi fa una pregunta i una d'elles li contesta.

**Professora:** dona, blanca, mitjana edat. **Alumnat: Zara:** noia, origen pakistanès, AIT.

**Alumne:** Profeeee! Com es diu en català *parrot*?

**Zara:** Lloro!

**Professora:** Molt bé Zara! [Contestant des de l'altra banda aula]

**Alumne:** 'Perrepe perrepe' [Imitant el so d'un lloro]

Al Registre 7 veiem com a l'Aula d'acollida, el català és la llengua vehicular, però conviu amb l'ús de la llengua anglesa i castellana com a ponts compartits per a la comunicació. En aquest sentit, la llengua anglesa és un pont comunicatiu auxiliar tant a l'Aula d'acollida com a l'aula ordinària, en paral·lel al castellà.

Al Registre 8 veiem com la llengua d'origen entra també a l'Aula d'acollida a través de la música, mentre desenvolupen activitats a proposta de l'alumnat.

### **REGISTRE 8**

Aula d'acollida, C1-Barcelona. Estan fent treball autònom. Un alumne s'ha aixecat i manipula un aparell al costat de la pissarra. L'alumne posa una música que sona com si fos de *Bollywood*.

**Professora:** dona, blanca, mitjana edat.

**Professora:** Ha de ser una cançó que deixi treballar!

El noi baixa el volum.

L'alumnat va escoltant i treballant.

La professora em mira i m'explica en veu alta que són músiques d'unes presentacions que han fet.

**Professora:** Aquesta m'agrada molt.

L'alumne li somriu, mentre posa la música.

**Professora:** 'Mva, mva, lala...' Jo canto, *Bollywood* però no sé què dic.

Un alumneriu pel que diu.

## Altes expectatives

Al llarg del temps d'observació es constata de diferent manera l'expectativa positiva en la capacitat de superació de l'alumne. La tònica habitual al centre és la mostra d'aquesta confiança en els diferents espais i moments del temps compartit, i tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària.

### **REGISTRE 9**

Aula d'acollida, C1-Barcelona. La professora ajuda una alumna en la preparació del text en català d'una presentació que preparen sobre animals. Alumna i professora estan assentades de costat a la taula de la professora. La resta de l'alumnat està assentat o de peu. Es mouen lliurement per l'espai, interactuant entre si, en un ambient distès. Ningú presta atenció directa a la docent en els moments de treball autònom. L'atenció està centrada en la tasca o en la interacció entre l'alumnat.

**Professora:** dona, blanca, mitjana edat.

L'alumna atesa llegeix amb dificultat el que ha escrit.

**Professora:** Ho faràs bé!

**Alumna:** L'oca té 2 potes...

L'alumne escriu a poc a poc i rellegeix en veu alta.

En el següent registre, veiem com la visió positiva es mostra en l'obertura al diàleg en qualsevol moment i en la confiança cap a l'adult.

### **REGISTRE 10**

Escala principal del centre, C1-Barcelona. Hora de canvi d'assignatures. Hi ha força gent que puja o baixa i es desplaça a altres aules. Una alumna que forma part del grup de reforç de matemàtiques de primer curs s'atura a mitja escala davant de la professora que és també la tutora de l'Aula d'acollida i fa suport a les matemàtiques en grups petits en diferents cursos.

**Professora:** dona, blanca, mitjana edat.

**Alumna:** 'Profe, saps, avui examen de mates bé!' [Li adreça la frase directa i somriu a la professora]

**Professora:** Com era?

**Altre alumne** [que puja les escales al costat de la noia]: Difícil!

La professora fa uns copets a l'espatlla de la noia i i li somriu.

Unes expectatives positives generals que retornen en un clima de confiança i diàleg, no exempt de conflicte, però amb mecanismes organitzatius (mediació) i simbòlics (diàleg) per canalitzar-lo.

### **Resposta i no trivialització de mostres de racisme/desigualtat**

S'ha observat episodis en què l'alumnat presenta comportaments racistes, sobretot per la introducció de paraulotes o amb apel·latius que cosifiquen segons l'origen. Aquest comportament és sistemàticament aturat per part dels adults (personal docent, personal d'administració i serveis).

#### **REGISTRE 11**

Escala central, C1-Barcelona. Per l'escala principal una professora atura a un noi que crida cap a un altre.

**Professora:** dona, blanca, mitjana edat.

**Alumne:** Xino!

**Professora:** Què és això? No!

**Alumne:** No em vol dir el seu nom! [El noi es justifica argumentant]

**Professora:** Doncs digues-li noi.

### **REGISTRE 12**

Espai central, C1-Barcelona. En el vestíbul davant de consergeria, parlen uns quants alumnes entre sí. Passen altres alumnes i professorat pel costat. És un moment de canvi d'aules. El grup d'alumnes parlen d'un incident entre alumnes en una classe.

**Professora:** dona, blanca, mitjana edat.

**Alumne:** ...el moro! [Referint-se a un dels implicats en l'incident]

La professora que passa pel costat, es gira, va cap al grupet i li crida l'atenció.

**Professora:** X, això no és diu!

**Alumne:** Però X ...

La professora es queda amb el grupet i parlen durant un temps breu. Els alumnes l'escolten sense gests ni mostres d'hostilitat.

En el registre 12 s'observa que davant de l'explicació d'accions que trenquen la convivència escolar, la professora escolta i dialoga. Fa de pont d'accés i comprensió del comportament esperat i no basa el compliment de la norma en la seva autoritat o la del centre, sinó en la comprensió del raonament de convivència i estudi en el centre.

En el següent registre el professorat també actua en base a situacions de confiança i incideix en diàlegs sobre elements de conflicte.

### **REGISTRE 13**

Reforç de matemàtiques en petit grup, C1-Barcelona. Alumnat de 1r d'ESO. És una aula petita. Hi ha 3 alumnes: en Reynaldo i el Joel són dos nois d'origen filipí. També hi som la professora i jo. Tots estem assentats al voltant d'unes taules ajuntades per formar-ne una de sola. Fem un petit grup. Tothom té llibretes i llapis a les mans. La professora va explicant i proposant exercicis i el petit grup treballa, mentre parla. En la conversa es barregen temes que no són part del reforç de matemàtiques.

**Professora:** dona, blanca, mitjana edat. **Alumnat: Reynaldo:** noi, origen sud-americà, AIT. **Joel:** noi, origen filipí, AIT.

**Reynaldo:** *Yo ya tengo 15 faltas y ninguna amonestación.*

**Professora:** *Pues me chivaré.* [To de broma]

**Reynaldo:** Però només per agarrar a X del brazo!

**Professora:** Però heu de solucionar-ho parlant.

**Reynaldo :** *Porqué le cogí un lápiz.* [Vol dir que la falta li van posar per aquest motiu. I segueix] *¡Y casi le puse la cabeza en el váter!*

**Professora:** Això no pot ser! El resum és que si no teniu un bon comportament, teniu faltes. Però la família no us diu res?

**Joel:** *¡Le cortan el cuello!* [Referint-se a les famílies. I fa un gest amb el dit pel coll de degollar]

**Professora** (cap al Reynaldo): No és broma! [Referint-se a les faltes] Ho tindràs al teu historial per sempre...

#### **REGISTRE 14**

Aula d'acollida, C1-Barcelona. Al fons de la sala hi ha 2 alumnes que semblen més grans i un altre que se'ls ha afegit (no els conec del grup). Un sembla que ha fet servir alguna expressió forta, tipus insult, però jo no he sentit res.

**Professora:** dona, blanca, mitjana edat.

**Professora:** La porta és oberta si heu de sortir! [En veu alta en to d'advertència seriosa mentre torna a la seva taula]

Els alumnes frenen la conversa i baixen el to. En silenci davant dels ordinadors disposats al fons de la sala.

En aquests 2 registres, i en el següent, s'expressa el discurs d'una masculinitat agressiva i el d'una feminitat que no es subordina o atemoreix, però acompanya, seguint el que s'espera de la funció docent.

### **REGISTRE 15**

4t, classe de dibuix, C1-Barcelona. En el context de l'aula de dibuix, mentre tothom dibuixa.

**Professorat:** dona, blanca, mitjana edat.

**Alumne:** ¡Gilipollas! [Amb un to alt]

**Professora:** 'Oye, ¿te echo de clase? [Interromp el que està fent a l'altra banda de l'aula, i intervé acostant-se a ells]

**Alumne:** ¡Joder!

**Professora:** ¡Ni joder, ni joder! Vete de clase.

I el noi deixa les coses, s'aixeca i surt.

[Tot ha passat sense estridències ni embolic. Senzillament s'ha acatat i mentre ningú ha alterat la seva feina]

(...)

**Alumne:** XXXXX [No identifico que diu a mitja veu, quan fa un comentari]

**Professora:** *A ver, a ver. Estas lenguas: no vale decir tacos en ningún idioma.*

### **7.2.3.2 Les observacions al Centre 2**

Les observacions realitzades al Centre 2 mostren amb cruessa la polarització d'efectes de l'organització per nivell de qualificacions en el 4t curs de l'ESO. A 4tA s'agrupa l'alumnat amb millor qualificació acadèmica i a 4tB els qui no van obtenir tan bones qualificacions al finalitzar el 3r curs. Aquests elements de segregació són coneguts al centre i i per part de l'alumnat. L'alumnat de 4tB s'autoqualifiquen com "els xungos".

En el període observat, el grup de 4tB aglutina la major part d'observacions tenyides de baixes expectatives, en clar contrast amb allò observat en l'Aula d'Acollida, el grup de 4tA i les activitats compartides de centre. El grup de 4tB es compara sovint amb 4tA i es queixen de manca d'atenció o d'altres greuges.

En el període d'observació s'ha pogut constatar que mentre 4tA avançava en temari i a l'aula s'establien dinàmiques actives de diàleg i cooperació, a 4tB restava poc temps per a la docència efectiva i no es donaven tantes situacions potencialment educadores ja que bona part del temps es dedicava a la valoració negativa de les incidències.

## **Currículum monocultural**

El currículum està molt centrat en la cultura de la societat receptora. No s'expressen referències a les cultures de l'alumnat o dels mateixos docents i no s'observa que es generin dinàmiques d'aula que remetin a la riquesa cultural o lingüística de l'alumnat. Tampoc s'observen actituds denigrants cap a altres cultures, però l'extrema ignorància del context multicultural actua com a inhibidor de l'agència de l'alumnat. La normalitat és monocultural i etnocèntrica i aquesta percepció situa el gruix de l'alumnat en l'estranyament o la no pertinença plena.

**A través dels espais comuns.** L'espai públic, de trànsit, té poc ús pedagògic com a recurs per a mostrar la diversitat al centre. No es veu ni en espais comuns ni en les aules cap mostra de les llengües parlades o de les grafies escrites.

El Nadal s'expressa en forma d'un mural de desitjos, sense elements religiosos, al vestíbul d'accés, on també hi ha un tub de plàstic amb llumetes de colors i un arbre nadalenc al costat de Consergeria.

Enfront de la porta d'entrada, en l'accés a l'escala cap a les aules, un plafó d'anuncis amb un sol cartell amb els títols: '*Càstigs per expulsions 01/02/2017*' i '*Càstigs per retards 01/02/2017*' i una gran llista d'alumnes.

**Desatenció de la diversitat cultural a l'aula.** Un exemple el trobem a la tutoria del grup de 4tB. Al llarg de l'hora de tutoria es comenten de manera inconnexa diferents temàtiques, entre elles la futura activitat del Carnestoltes. L'alumnat interactua entre si i amb l'activitat tutorial a diferents nivells. D'una banda, un grup de persones d'orígens diversos, però amb arrelament al país lideren la tutoria (ja que el docent surt 3 vegades de l'aula per diferents motius) apuntant els temes que interessa parlar a la pissarra, impulsant -de manera maldestre- el debat i reclamant una actitud d'escolta més alta per part del docent que no anima el debat ni posa en valor l'esforç auto organitzatiu del grup. En aquest context, bona part del grup, inclosos els i les alumnes nouvinguts que fa menys d'un any que són al país, estan en silenci, sense prendre part de cap manera en l'activitat. El docent no ofereix cap explicació a l'AIT fins passats tres quarts d'hora quan s'adreça a

una nouvinguda pakistanesa que encara no parla quasi ni català ni castellà i li diu en anglès si sap que és el 'Carnaval'. Ella diu que no.

Un altre exemple la trobem al Registre 16 també a 4tB quan es treballa al llarg d'una hora de castellà una sola activitat de dictat.

#### **REGISTRE 16**

4tB, classe de castellà, C2-Barcelona. A l'aula conviu una majoria d'alumnat de diferents orígens i també origen romaní, amb una part d'AIT que encara està assistint a l'Aula d'acollida. Compto més de 20 alumnes. En un ambient sorollós, el professor parla amb un to de veu alt. Passat un primer moment d'explicacions generals sobre la prova de Competències Bàsiques que realitzaran en el futur i altres informacions, el professor diu que faran un dictat. Les acotacions inferiors són extreptes del conjunt de la interacció.

**Professor:** home, blanc, mitjana edat. **Alumnat:** **Amira:** dona, origen cultural familiar marroquí i nascuda a Barcelona. **Pedro:** noi, origen romaní nascut a Barcelona. **Fatima:** noia, origen pakistanès, AIT.

El professor s'explica entre un ambient sorollós amb un to de veu alt.

Un alumne racialitzat fa una broma en veu alta. Juga a canviar-se el nom amb un altre.

**Professor:** *¡Y si hace falta que saque alguno....!* [Mirant cap a l'alumne que ha fet la broma i seu al fons.]

Rialles entre uns quants alumnes i cara d'absència i incomprensió per part d'altres. La Fatima, amb mocador al cap, seu amb una altra noia en 2 taules contigües i miren endavant sense fer res ni interactuar amb ningú.

**Professor:** *Primero voy a recordaros un par de cosas y como estáis todos voy a hacer un dictado. (...) Los que no habéis hecho dictado conmigo, lo de la pizarra es para corregir después. Sacad las libretas y poned Dictado.*

Un alumne badalla davant meu.

El professor explica el sistema que seguiran: Una persona voluntària escriu el dictat a la pissarra. Tothom l'ha d'escriure a una llibreta sense mirar la pissarra. Ell dicta i quan acaba passen el full al company qui el corregeix a partir de la correcció que fa el professor a la persona voluntària que ha escrit directament a la pissarra. Tothom apunta el número de faltes i retorna el full al seu autor i qui ha fet faltes les copia de nou correctament escrites.



**Amira:** ¡Yo! [Una noia amb trets marroquins alça la mà per fer de voluntària i va cap a la pissarra amb decisió.]

Ningú més mostra intenció de passar cap a la pissarra.

**Professor:** (copia de les faltes) *Una sola vez para que os quede. [El dictado sirve] para que nos quede vocabulario.* [Segueix sense fer massa cas de la voluntària qui esborra la pissarra.]

Mentre l'alumnat treu llibretes i bolígrafs, el professor s'acosta a mi i em fa comentaris sobre el grup i especifica que aquest grup no tira tan com l'altre. Jo no sé si els qui estan més a prop meu ho estan escoltant.

**Professor:** ¡Empezamos! [En veu alta cap al grup]

Hi ha molt brogit.

**Professor:** *Esto no es lo normal...* [Adreçant-se de nou a mi, en to de veu baix.]

La Fatima té el boli a la mà i fa estona que espera en actitud pacient. Comença el dictat amb frases pronunciades en veu alta, mentre passeja per l'aula. (...)

**Professor:** ... *a tientas.*

Augmenta el soroll. *Barullo* [to de protesta general].

**Alumne 1:** *¿Tiendas?*

**Alumne 2:** *¿Tintes?*

El professor repeteix la paraula. Tothom escriu.

**Professor:** *Pedro, escribe.* [S'adreça cap a un noi d'ètnia gitana que mira la pissarra]

**Professor:** *Miguel, ¡tanto cuesta hacer un dictado!*

Molts alumnes, nois i noies, miren a la pissarra. El professor es queixa perquè ho fan. La Fatima no sap on mirar; es miren amb la seva companya de taula. No parlen.

(...) La Amira, voluntària a la pissarra, menja xiclet mastegant ostensiblement.

**Alumne 3:** *¿Queda mucho profe?*

**Professor:** *Oye, ¡que estamos empezando!*

Escolto dos exclamacions darrera meu. Diuen 'Ai!'

L'Amira ara parla en un to alt, sobrevolant el soroll general. Demana una explicació sobre el dictat.

**Alumne 4:** *Clara es un nombre.*

**Professor:** *Clara es un nombre, claro.* [Segueix el dictat amb to de dictat] *Con minuciosidad.*

**Alumnat:** *¿¿Cómo??* [Més d'un alumne i amb to d'incredulitat]

(...) El professor ara dicta des de darrera de les fileres.

**Professor:**...congruientemente.

De nou escolto diversos sons d'incomprensió o de no saber com s'escriu.

Un porta la caputxa posada. No aixeca la vista del full i està absent.

En aquesta ocasió, el professor aplica la mateixa seqüència didàctica per a tothom i espera que tothom escrigui amb correcció expressions que molts no han sentit mai abans. Explica que l'activitat serveix '*para que nos quede vocabulario*', però ofereix poques explicacions sobre significat. No observo cap explicació o suport específic cap a l'AIT present a l'aula. Els alumnes AIT de l'aula resten en silenci tota l'estona i mecànicament tracten de seguir l'activitat.

El dictat comença amb una amenaça "*¿Y si hace falta que saque alguno...!*" i el resultat deriva en una hora amb soroll general i interaccions autoritàries, sovint infantilitzadores i crits en to enfadat per part del professor. Al llarg de l'activitat, el professor no para de protestar perquè el sistema de treball que ell ha fixat no es compleix ja que l'alumnat aixeca els ulls del foli i mira el text de la pissarra.

En aquest registre es pot observar com l'acció docent resta totalment condicionada per una percepció d'amenaça sentida pel propi professor -*survival threat*- i que exterioritza a través d'estratègies que privilegien el control -*custodial orientation*- coincident amb els conceptes de Stebbins (1977), citat per Serra (2002). En la interacció observada el gènere no hi és absent ja que el professor mostra de manera discursiva, gestual i a través de la mirada una defensa disciplinària majoritàriament cap a l'alumnat masculí.

## Definicions diferencials de valor i competència

En el centre es contraposen dos definicions d'habilitat, valor i competència de manera clara: una alta definició de possibilitat i capacitat respecte el grup amb valoració acadèmica més reeixida (4tA) i una visió negativa respecte les pròpies capacitats pel grup amb baixa qualificació inicial (4tB). Les observacions mostren sense fissures l'auto compliment de les expectatives docents<sup>34</sup>. 4tA alimenta dinàmiques d'èxit en comportament i actitud estudiantil i 4tB, dinàmiques de resistència i rebuig a l'escolarització.

En ambdós grups hi ha alumnat d'incorporació tardana, però els 2 alumnes AIT de 4t A - que han passat per un procés de repetició de curs- són molt ben valorats pel professorat. Un professor em diu: *"Tiren molt! Són els qui tiren més de la classe!"*

Mostrem aquestes afirmacions en observacions recollides a cada grup de nivell:

### REGISTRE 17

4tA, classe d'anglès, C2-Barcelona. El professor fa broma amb en Ranjit perquè retorni al lloc. Ell fa que sí però està ajudant una noia i segueix un moment més de peu dret mirant com ella escriu. L'activitat segueix el seu desenvolupament. Es treballa autònomament.

**Professor:** home, blanc, mitjana edat. **Alumnat: Ranjit:** home, origen de l'Índia, AIT. **Li:** dona, origen Xina, AIT.

(...) Quan en Ranjit ja està al seu lloc, es gira perquè una noia de darrera li consulta alguna cosa del llibre.

**Ranjit:** Yes! [Somriu]

Una noia va cap a la Li.

**Alumna 1:** *¿Lo tengo bien Li?*

La Li agafa la llibreta i la mira, mentre recolza el cap en la companya del costat que duu un vel. Fa que sí amb el cap i la noia del vel allarga la llibreta cap a la noia que ha fet la consulta.

<sup>34</sup> L'anomenat efecte Pigmalión de Rosenthal i Jacobson (1971).

Com a mostra de l'acció diferencial, s'observa com en el grup més valorat acadèmicament es donen -i permeten- múltiples situacions de tutories entre iguals que en cap moment són observades en l'altre grup. Qui més suport ofereix voluntàriament o a demanda dels companys són els dos AIT, una noia xinesa que és molt consultada en matemàtiques i un noi de l'Índia que és consultat per tothom en matemàtiques, anglès i català.

El talent en el grup és un eix d'interacció positiva i reconeixement, i genera agència. Veieu a part del registre anterior, el Registre 18.

### **REGISTRE 18**

4tA, classe d'anglès, C2-Barcelona. Una vintena d'alumnes de diferents orígens culturals. El professor proposa un *role playing* sobre vistes mèdiques i de seguida s'aixequen mans per fer de voluntaris.

**Professor:** home, blanc, mitjana edat. **Alumnat:** **Saleem:** noi, origen pakistanès, nouvingut a Primària. **Alumne 1:** noi, racialitzat com a pakistanès.

**Professor:** Qui vol actuar?

**Saleem:** Jo [Aixecant el braç]

Mentre el seu company de pupitre, **Alumne 1**, també ho fa i el professor els assenyala. Ells, rient, van cap al davant de l'aula i xerren entre ells. La resta segueixen assentats. Forces alumnes miren cap al professor i fan cara d'interès. El professor enceta una dinàmica que coneixen, perquè sense explicar res interactuen amb ell.

**Professor:** *Flu?* [Escriu a la pissarra]

**Alumne 2:** Gripe!

**Professor:** *Fever?* [Escriu a la pissarra i van repassant vocabulari fent una interacció fluïda mentre els voluntaris es preparen breument]

El professor està de peu dret al davant dels pupitres però separat, recolzat a la paret. Observa mentre els 2 alumnes voluntaris comencen. Un seu a la taula del professor i escenifiquen amb ganes que ell és el metge i va a obrir la porta quan arriba un pacient.

Riuen i s'esforcen en l'anglès. La conversa fa gràcia i el professor és empàtic i ofereix suport.

**Saleem:** *I have pain in the leg* [Assenyala amb el dit]

**Alumne 1:** *Cut the leg!*

**Professor:** No podrà jugar a futbol mai més! [Cap a tot l'alumnat]

L'escena prossegueix i quan acaben els 2 voluntaris del *role playing* tots aplaudeixen.

Les activitats atractives com l'escenificació teatralitzada a classe d'anglès aporten elements de distensió i dona oportunitats de ser protagonista. El temps 'mort' mentre es passa d'una activitat a una altra que requereix una mica de preparació s'aprofita i hi ha atenció general, també dels AIT.

#### **REGISTRE 19**

4tA, classe de Matemàtiques, C2-Barcelona. Una vintena d'alumnes de diferents orígens culturals.

**Professor:** home, blanc, mitjana edat. **Alumnat: Ranjit:** home, origen de l'Índia, AIT.

El professor interactua amb el gran grup mentre explica uns exercicis a la pissarra.

En Ranjit segueix i fa cara de gaudir bastant amb tot.

El professor genera debat a partir de preguntes sobre la resolució o el seguiment de l'activitat.

En un moment donat genera riures força generals.

(...) Treballen autònomament. Clima silenciós i d'atenció en la tasca. Un s'aixeca a demanar alguna cosa a un altre alumne.

El professor seu a la taula del professor i sembla que corregeix en uns papers. Un alumne s'aixeca i va al costat del professor amb una llibreta com plantejant algun dubte.

En Ranjit sembla que ja ha acabat i mira endavant.

En Ranjit s'aixeca i avança cap a un alumne que abans plantejava dubtes i sembla que no ho entenia. Xerren en to baix i veig que en Ranjit somriu i repassa alguna cosa en el paper mentre parlen. En Ranjit explica [no ho escolto] i l'alumne està atent.

El professor segueix a la seva taula treballant.

## **REGISTRE 20**

4tA, classe de català, C2-Barcelona. Una vintena d'alumnes de diferents orígens culturals.

**Professora:** Dona, blanca, mitjana edat. **Alumnat:** **Ioana:** noia, origen romanès. **Ranjit:** noi, origen de l'Índia, AIT.

L'alumnat va llegint un text en silenci i la professora va passant per les taules a fer aclariments.

**Alumne 1:** Silvia! [Quan passa pel seu costat; fan aclariments en veu baixa que no puc sentir]

**Alumne 2:** Sílvia! [Aixecant el braç]

La professora es desplaça amb tranquil·litat.

**Alumna 1:** Com s'escriu XXX?

La professora atén tothom qui la va cridant. Tothom apunta; se'ls veu implicats.

(...) L'alumnat mostra molta participació per aportar respostes correctes.

**Ioana:** Jo! [Aixeca la mà]

Molts alumnes aixequen el braç. La professora li demana la resposta a en Ranjit assenyalant-lo amb el dit i ell respon correctament.

La seqüència de preguntes i respostes segueix.

**Ioana:** Jo! [Aixeca la mà. Vol que la cridi. La mira insistentment.]

**Professora:** Sí, ja et veig! [Amb to de passar-s'ho bé. No amb to de menyspreu a la Ioana]

**Alumnat:** Riures.

**Professora:** Moha.

I ell respon [Amb cara d'il·lusió]

Hi ha força mans alçades. Hi ha ganes de contestar.

**Professora:** Qui se'n recorda?

Ranjit (AIT) aixeca la mà. Li (AIT) també i 3 alumnes més també. Fan un debat sobre pronoms.

Hi ha ambient de col·laboració, de cara a fer bé la feina. (...)

**Alumne 1:** Profe!

**Professora:** Dignes-me.

L'alumne li expressa un dubte i ella torna a repetir una explicació sense qüestionaments. Quan acaba l'alumne assenteix i es posa a resoldre l'exercici. Mentre un altre somriu i xerra en veu baixa amb el del costat que li ha fet una pregunta amb rostre concentrat - senyala la seva llibreta-treballant. Posicions corporals de treball i concentració. Ús general del material escolar: llibretes i *bolis*.

Les mateixes classes observades a 4tB, en relació a 4tA, són molt més instructives, amb queixes i ordres sobre el que han de fer i sense atorgament de confiança. Com un peix que es mossega la cua, la falta d'expectativa retorna en comportaments de desconfiança de l'alumnat i desafecció.

Mentre a 4tB es veuen posicions corporals d'abatiment a 4tA els gest i posicions corporals de l'alumnat en general mostren que atorguen valor al que fan.

## **REGISTRE 21**

4tB, classe de català, C2-Barcelona. Mig matí. Una quinzena d'alumnes a l'aula. La classe té lloc el mateix dia, poc després, i amb la mateixa professora que la classe de català del registre 20 a 4tA.

**Professora:** dona, blanca, mitjana edat. **Alumnat: José:** noi, origen colombià, AIT.

La professora entra i els qui eren fora també entren. Deixa coses a la taula.

**Professora:** Ahir no hi havia ningú a la cantina. [Mira l'alumnat amb posat sever. Es refereix a una activitat que fan per recollir diners pel viatge de final de curs]

Silenci general i veig moltes cares llargues.

La professora comença a passar llista en veu alta i sembla que al mateix temps repassi si han fet els deures [mira llibretes per la classe]. Un noi fa mala cara, com de molt atabalat.

**Professora:** 'De veritat, eh... Quan reaccionareu?'

Protesta lleu d'algú.

**Professora:** I els complements subratllats? [Mentre mira la llibreta a un noi]

**Alumne 1:** No...

La professora passa cap a un altre noi que no té cap llibreta davant.

**Professora:** Està a casa la llibreta? [Adreçant-se cap al José]

**José:** Mmm [La mira. Enceta una frase que no sento i el talla]

**Professora:** Tu m'ho has d'ensenyar quan toca!

Es gira cap a una alumna.

**Professora:** Tampoc? [Segueix un silenci general] Eren 5 frases! 5! [To de retret]

Atmosfera de replegament. Els alumnes que veig davant meu miren la taula, miren la paret, com si la cosa no anés amb ells.

**Professora:** Us en dicto 5 més [frases]. Per ara.

Algun alumne esbufega. Se sent certa remor, de rebuig.

**Professora:** Sí, sí.

Se senten més esbufecs. Copien les frases que ella està apuntant a la pissarra. En silenci. (...) [Un cop feta l'activitat]



**Professora:** Perfecte. Molt bé. És que si estudiéssim una mica més i treballéssim... les coses anirien diferent! [Adreçant-se a en José al qui en començar la sessió li ha recriminat no dur la llibreta]

La professora usa un plural posant tothom en un mateix sac d'inútils o ganduls, fent servir un temps verbal que nega que realment consideri que treballin o estudiïn.

## **REGISTRE 22**

4tB, tutoria, C2-Barcelona. Una quinzena d'alumnes. Migdia de dimecres a darrera hora, temps de tutoria a tots els cursos. El professor-tutor del grup-classe amb 4 paraules inicials planteja la tutoria com un espai de resolució de temes diversos i intercanvi d'informacions. El professor surt de l'aula. Es queden els alumnes sols i una noia s'aixeca i s'adreça a tota la classe de peu. [Actua com a delegada]

**Professor-tutor:** home, blanc, mitjana edat. Alumnat: **Amira:** noia, origen cultural familiar marroquí i nascuda a Barcelona. **Ana:** noia, origen dominicà, AIT. **Pedro:** noi, origen romaní nascut a Barcelona.

**Amira:** *¿Temas?* [Mentre té el guix a les mans per apuntar a la pissarra.]

L'Ana i en Pedro afegeixen propostes entre crits.

**Pedro:** Carnaval!

**Ana:** Sí, sí. Què si no serà un rotllo. *¡Que sois unos sosos!*

**Amira:** *Tutoría.*

L'Amira escriu els temes a la pissarra. Torna el professor i seu a la taula, sense dir res ni mirar enlloc. Mentre hi ha un cert debat sobre disfresses, un noi s'ha aixecat, sense prestar cap atenció al que es debat, creua l'aula i porta un full fins la taula del professor-tutor on aquest està repassant algun paper, aliè al que parlen els alumnes. Quan arriba l'alumne i li ensenya el full el professor li diu que el deixi sobre una pila de papers que té davant.

Un altre alumne, aliè a la conversa sobre el Carnestoltes, canta a crits:

**Alumne 1:** *Ande ande ande la Marimorena...*

**Amira:** ¡Oye! ¡Estamos hablando de carnaval!

El tutor s'espera, va ordenant fulls assentat i no intervé per posar cap ordre, cridar l'atenció o facilitar un diàleg.

**Amira:** [amb un to de veu enfadat] *Bueno profe, habla.*

(...) El tutor no demana cap atenció a qui no participa; veig 2 alumnes del fons amb el mòbil a la mà [fa estona que no segueixen l'activitat i miren el mòbil, aliens].

**Amira:** ¡Macho! [Cara i to d'impotència]

**Ana:** *Sois unos mierdas.* [Mira des de les primeres files endarrere, al conjunt de l'alumnat] ¡*Nadie quiere hacer nada!* [I segueix, en to alt i girant-se de nou endavant, amb posat indignat, recolza els colzes al pupitre i es tapa les orelles mirant endavant] ¡*A tomar pol culo!* ¡*No hacemos nada!*

**Amira:** *No somos pinya.* [Català en l'original]

El tutor no fa aclariments. I la majoria del grup no parla. Una noia s'aixeca i agafa uns fulls i va cap al suro a penjar-los, però diu que no hi ha xinxetes per fer-ho.

Un alumne al fons porta la caputxa posada, no se li veu el rostre, al llarg de mitja classe, no interactua, seu passivament, reclinat.

**Ana:** *Siguiente punto: Tutoría.*

**Amira:** ¡*Que apenas hacemos nada!*

**Professor-tutor:** Jo sí que dic. Ningú diu res.

**Ana:** *No hacemos nada. Y la mayoría del tiempo no hacemos nada. Estás en el A* [referint-se a que el tutor se'n va mentre fan tutoria a l'altre grup] *y abajo* [sala de professorat].

**Professor-tutor:** *Que quieres decir, ¿que no me lo curro?*

S'ha fet silenci.

**Ana:** ¡*Y no te ofendas!*

**Amira:** *Próximo:* Treball de recerca. *Queremos saber* tutories i temes [Català en l'original].

El professor-tutor es disculpa i diu que encara no sap tots els grups i tutors.

El professor-tutor torna a la seva taula i mira un full provocant la reacció de l'Ana que estava fent-li un comentari.

**Ana:** *Profe, ¿te estoy hablando!* [En un to correcte.]

Veig una alumna que li aixeca la mà a un alumne de les darreres files que té el cos i el cap sobre la taula com estirat i li deixa caure. La mà i el braç cauen, passivament. Somriures.

No s'observa que la tutoria sigui un espai per avançar col·lectivament sobre alguna qüestió o que el tutor generi activitats específiques. En la tutoria es donen múltiples situacions de desorientació, passivitat i desànim per part de l'alumnat.

La frase '*No som pinya*' va sortint per part de les dues noies racialitzades que porten el rol més actiu, viscuda com un problema. Sembla que la institució en l'espai del grup-classe deixi la seva resolució en mans dels individus-grup. Com si fos una virtut que emanés del grup *per se*.

En els casos corporals i la gestualitat observada, les postures s'identifiquen amb elements de resistència al que passa a l'entorn. Hi ha un gran contrast amb les posicions corporals del grup-classe de 4tA.

**L'acció tutorial intercultural.** Les dificultats lingüístiques i la duresa de les condicions d'existència imposen que l'acció tutorial amb alumnat i famílies requereixi d'unes habilitats i actituds imprescindibles per a poder exercir-se adequadament a una finalitat educativa. Les observacions recollides i ja exposades d'una tutoria en el grup de baixa qualificació acadèmica del Centre 2 il·lustren un nivell de desatenció i desmotivació general de tot el grup-classe, i mostren com, de resultes, l'AIT resta físicament present a l'aula, però allunyat de l'activitat que es desenvolupa. En el següent Registre del Centre 1 es relata una tutoria intercultural, que ha de permetre l'accés comprensiu -no només lingüísticament- a de tot l'alumnat, però també a les seves famílies.

#### **REGISTRE 23**

4t d'ESO, tutoria, C1-Barcelona. Davant de l'imminent preparació del viatge de final de curs a 4t d'ESO, el tutor es preocupa per la comprensió per part de les famílies de la dimensió educativa de l'activitat i, específicament en el cas d'unes noies d'origen magrebí.

**Professor-tutor:** home, blanc, jove. **Alumnat: Meena:** noia, origen pakistanès, AIT. **Begum:** noia, origen pakistanès, AIT.

**Professor-tutor:** Si algunes de les que esteu pensant si podeu venir voleu que jo parli amb la vostra família, m'ho dieu. [Adreçant-se directament a un grup de 3 noies amb vel assentades en un lateral de l'aula]

El professor-tutor s'acosta una a una, parla amb elles, i en principi sembla que no cal.

**Professor-tutor:** Per què no pots venir? No vol la teva família o tu? [Cap a una de les alumnes]

**Meena:** La meva família.

**Professor-tutor:** Doncs tu has de pensar si tu vols i m'ho dius.

Pregunta el mateix a la Begum i a una noia de la segona filera, però no sento la conversa.

Tots aquests elements són especialment destacats en el moment d'accés a una realitat desconeguda (social, escolar) i realcen la importància i la responsabilitat dels centres educatius com a primeres institucions d'entrada a la societat per part del nou alumnat forani.

### **Manca de resposta o trivialització de mostres de racisme/desigualtat**

La manca de resposta del mal comportament és habitual per part de molts professors a 4tB i no succeeix el mateix en l'entorn de treball de 4tA. Així sovint sento insults d'un a altre en la classe de 4tB seguits de la inacció docent: "*Sento un 'gilipollas' d'una noia a un noi, cridat enmig de la classe. Mentre el professor comprova faltes d'un dictat i no actua en absolut.*" (Fragment extret del *Diari de camp*) Aquest comportament, té alguna excepció com una professora que frena la desautorització pública d'uns sobre altres a l'aula: "*Un diu fort 'Tonto!' I la professora, fort i seriosa 'Ei!!' Com frenant en sec el mal comportament.*" (Fragment extret del *Diari de camp*)

#### **REGISTRE 24**

Passadís entre l'Aula d'acollida i la resta d'aules, C2-Barcelona. Surten alumnes de totes les classes. Jo surto darrera un grup de l'Aula d'acollida que es troba a l'extrem final.

**Alumne 1:** home, origen sud-americà, AIT. **Professor:** home, blanc, mitjana edat.

**Professora:** dona, blanca, jove.

El grup que surt d'acollida es barreja amb la resta d'alumnes a mesura que avancem pel passadís.

Un alumne d'acollida es troba de cara amb un professor.

**Alumne 1:** Hola profe!

El professor sense aturar-se no contesta i segueix caminant.

Passa la professora d'Acollida pel nostre costat.

**Alumne 1:** ¡*Nunca saluda!* [Li diu a la professora]

Ella li fa un gest amb el cap com volent dir 'Buf!' Però no diu res.

Aquesta situació del Registre 24 no és usual, però tampoc estranya en aquest entorn escolar. L'observació general mostra que hi ha professors/es determinats a qui es saluda i saluden, però una part important del professorat que no espera que el saludin i tampoc ho fa. Aquests professors/es adopten una actitud absent fora de l'aula.

El *bullying* surt explícitament en el discurs oral per part de les alumnes d'origen llatí que aporten el seu cas de manera oberta a l'aula en el proper registre.

#### **REGISTRE 25**

4tB, tutoria, C2-Barcelona. En el context d'una tutoria, de manera força sorprenent, sorgeix la temàtica del *bullying*.

**Professor-tutor:** home, blanc, mitjana edat. **Alumnat: Ana:** noia, origen dominicà, AIT.

**Pedro:** noi, origen romaní nascut a Barcelona. **Amira:** noia, origen cultural familiar marroquí i nascuda a Barcelona. **Jaime:** noi, autòcton blanc.

**Ana:** ¡*Me hacian bullying!*

En sentir aquesta frase, se senten riures d'una part de l'alumnat. Sonen com a incredulitat. [L'Ana és una alumna que lidera el grup]

**Professor-tutor:** Explica.

Entre soroll de fons, l'alumna mira d'explicar-se i relata una situació en què uns alumnes al sortir de l'institut la van retenir, però pel to de fons de l'aula, no sembla que ningú entre l'alumnat se la prengui massa seriosament.

Ella insisteix en la veracitat de la seva explicació.

**Alumne 1:** Caribenya! [To sexualitzador en veu alta]

**Alumne 2:** Negra! [To que sexualitza la diferència. To més baix. L'Ana té la pell força fosca]

**Ana:** *¡Eso es bullying!* [Cap al professor-tutor i a l'aula]

**Pedro:** *Si es guapa esa tia* [ Sembla que digui 'la viuda negra']. *¡Yo me la empotraba!*

Aixeca riures de part de l'alumnat.

**Professor-tutor:** El llenguatge del catàleg de l'IKEA, deixeu-lo per l'IKEA. [To tranquil]

Miro la Fatima (AIT). Per la cara no sembla que estigui entenent res de la tutoria. Ningú s'hi adreça i ella no s'adreça a ningú.

L'Ana segueix insistint amb un to de veu alt en què aquella situació era *bullying* i ho relaciona amb el ser una dona i ser diferent, venir del Carib.

**Amira:** *En el CX* [nom fictici per un altre institut de la zona on ella va assistir amb anterioritat] *también me hicieron bullying.* [També té un to de pell fosc, però més oriental, amb els ulls grans molt perfilats]

**Professor-tutor:** *¡Pero si tú has nacido casi aquí!*

L'Amira protesta i diu que ni així, que ella ha patit *bullying* i ho lliga, com l'Ana, al fet de ser identificada com a diferent.

La Fatima explica una experiència sobre uns alumnes que es van posar amb ella i la van posar contra la paret.

**Fatima:** *¡Y este estaba allí y no hizo nada!* [Assenyalant un alumne d'origen autòcton assentat darrera meu]

**Jaime:** *¡Yo no iba a poner mi vida en peligro!* [Com volent al legar en la seva defensa que els agressors eren més grans o alguna cosa així]

El professor-tutor no intervé en cap altre moment per acompanyar el debat sobre la qüestió entre l'alumnat.

Cap de les alumnes racialitzades és presa seriosament en les seves explicacions. El professor deixa exposar però no encara la temàtica de cap manera i quan ho fa és per minimitzar-la de manera que anul·la la seva acció la protesta de l'alumna. Les aportacions sobre vivències de *bullying* en aquest cas lligades a la diferència però també a l'assetjament masculí, són '*ningunejades*' pel tutor.

#### **7.2.4 Breu recapitulació: La inclusió educativa i la inclusivitat excloent**

En la recerca presentada es mostra una dualitat en la vinculació escolar a través de la presència o absència de dinàmiques d'inclusió o rebuig en l'organització de centre i la pràctica docent. Així, l'alumnat evoluciona positivament -assumint les dificultats i actuant amb agència- en contextos de '*normalització activa*' (en la tipologia presentada per Simó, Pàmies, Collet i Tort 2014) i entra en actituds de desmotivació i alienació que el desincentiven -de manera diferencial, ja que la segregació només afecta negativament els alumnes poc valorats- en contextos d'agrupació per nivell.

Aquesta dualitat en la vinculació escolar afecta l'alumnat autòcton i d'origen estranger i entre aquest, també a l'alumnat d'incorporació tardana i respecte aquest darrer col·lectiu és interessant ressaltar la potencialitat de les dinàmiques inclusives com a palanca de suport paral·lela als dispositius pedagògics d'acollida. L'atenció a la diversitat, amb les aules d'acollida com a dispositiu estrella, no aconsegueix el seu propòsit si l'organització de centre no aplica principis d'interculturalitat i dinàmiques d'inclusió centrades en la resolució efectiva dels conflictes i la lluita davant les discriminacions. Sense equitat, el dret a l'educació queda conculcat i la inclusió esdevé quelcom només formal. Podem concloure que la preservació del dret a l'educació implica una lluita activa per la inclusió educativa.

Essent els 2 centres observats centres on l'equip directiu treballa en línia amb l'esforç general d'atenció a la diversitat requerit per la normativa i propugnat en la documentació de centre i en successives entrevistes, la recerca feta aporta un gran contrast entre l'existència de dinàmiques d'integració (en terminologia de Foster, citat a Serra 2002) en el Centre 1 i dinàmiques majoritàriament d'exclusió en el Centre 2 i ens acosta al concepte d'*inclusió excloent* d'Escudero (2012).

En les properes taules es fa una síntesi visual de les dinàmiques de rebuig i inclusió observades i exposades en els centres etnografiats.

**Taula 16.** Dinàmiques de rebuig i inclusió observades en els centres etnografiats

<b>Presència de dinàmiques de rebuig</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
Currículum monocultural		x
Baixes expectatives		x
Visió etnocentrisme		
No competència en cultures foranies		x
Trivialització de la discriminació		x
<b>Presència de dinàmiques d'inclusió</b>		
Currículum intercultural	x	
Altes expectatives	x	
Visió no etnocèntrica		
Competència en altres cultures	x	
Lluita contra la discriminació	x	

L'aplicació de l'agrupació per nivells al Centre 2 reforça *l'Efecte Pigmalión* i anul·la les possibilitats, ja minses per un currículum monocultural i un tractament poc decidit del conflicte davant la discriminació, d'una educació de caràcter incloent per tothom.

En base al conjunt d'observacions, a la taula següent es mostra en el grau de presència o absència de les dimensions clau de l'acollida -elaborades a partir de la tipologia presentada de Simó, Pàmies, Collet i Tort (2014)- en els centres etnografiats, on 3 és màxima presència i 1 mínima.



**Taula 17.** Presència de dimensions clau de l'acollida educativa en els centres observats

Dimensions/Centres	Centre 1	Centre 2
Actitud positiva del professorat/centre davant l'acollida de l'alumnat	3	2
Organització del temps i dels espais escolars segons l'activitat educativa	3	2
Rol d'acollida del grup classe en el procés	3	1
Estructuració dels continguts escolars privilegiant l'alumnat individual abans que l'organització de centre	3	1
Organització del centre en relació als recursos específics d'acollida	3	1
Existència de vincles d'acompanyament amb les famílies	3	-
Obertura a la comunitat	3	1

Les observacions presentades mostren les diferències en termes de vinculació escolar de l'alumnat entre un centre que practica una acollida de tipus '*normalització activa*', el Centre 1, i l'acollida en el Centre 2, que podríem qualificar d'entre '*específica*' i '*formal*'.

L'enfocament de '*normalització activa*' sense segregar per nivells, permet l'expansió de dinàmiques d'inclusió i potencia al Centre 1 una acció docent que privilegia una acció educativa centrada en retornar a l'adolescent migrant una posició de competència com a alumne i com a jove després dels primers moments de desorientació en la nova societat. D'altra banda, en el Centre 2, una organització de centre basada en l'agrupació per grups homogenis devalua les capacitats del col·lectiu menys valorat acadèmicament i anul·la l'efecte apoderador de l'acció d'acollida i l'acompanyament.

En el Centre 2, l'alumnat d'incorporació tardana no es troba segregat, sinó que està present en els 2 grups de nivell i presenta actuacions diversificades en funció de l'agrupació. Mentre en el grup d'alt nivell l'AIT -que en algun cas té encara clares dificultats lingüístiques sobretot en l'expressió oral- lidera en diferents matèries les qualificacions i exerceix un rol educador actiu amb els altres companys de totes les nacionalitats, per exemple en tutories informals entre iguals; en el grup de baix nivell, l'AIT està immers en el context global de baixes qualificacions i mostra una actitud majoritària d'estranyament i alienació.

El predomini de les interaccions d'inclusió porten al Centre 1 a poder afermar la vinculació escolar al treballar de manera globalitzadora (pel conjunt de membres de la comunitat educativa) i específica (pel subjecte) més enllà de la dimensió cognitiva i la conductual, la dimensió emocional, en augmentar el sentiment de pertinença i la percepció d'acceptació.

En el Centre 2, l'alumnat del grup-classe amb agrupació per bones qualificacions acadèmiques també reforça la seva vinculació de manera específica, però no globalment.

Les conseqüències educatives de l'erosió de la vinculació escolar en l'alumnat d'incorporació tardana en reforcen encara més la seva vulnerabilitat.

## 8. CONCLUSIONS

En iniciar la recerca, aquesta tesi es feia el propòsit central d'estudiar els elements destacats en la trajectòria de l'alumnat d'incorporació tardana quan aquest tenia continuïtat educativa dels estudis obligatoris als postobligatoris en contextos desfavorits socioeconòmicament a Catalunya.

Concretament, es volia donar resposta a la qüestió de què porta l'alumnat d'incorporació tardana de contextos econòmicament vulnerables a prosseguir en els estudis un cop finalitzada l'etapa escolar obligatòria.

Un cop finalitzada l'etapa d'anàlisi de la trajectòria de 30 alumnes d'incorporació tardana, i en concordança amb la teoria exposada, destaca amb força l'impacte de les variables gènere, classe social i origen cultural en el relat de l'AIT.

Des d'una mirada de gènere, molts entrevistats i entrevistades han mostrat com la vivència de sentir-se o ser percebut/da en femení o masculí ha trontollat amb l'establiment en una nova cultura, diferent de la d'origen, en la societat de destí. Les pràctiques i trajectòries socialment assignades a unes o a altres com a possibles són font de contradicció tant per l'AIT identificada com a femenina com per a l'AIT identificat en masculí.

Des de la posició relativa a la classe social, es mostra com pràcticament tot el conjunt de la mostra parteix de posicions de classe que, en el nostre context social, podríem considerar mitjana: professions liberals, comerciants o petits i mitjans propietaris de terres, serveis o indústria.

En quant a l'origen cultural, les dinàmiques de discriminació -que també operen amb intensitat en clau de gènere- per motius racials són percebudes per l'AIT i són motiu de perplexitat ja que són el principal indicador de pèrdua de posició social des de la seva societat d'origen i de devaluació de la seva identitat: de ser abans que res 'estudiants' a ulls de la societat i propis, a ser abans que res 'immigrants' en el retorn que la nova societat els projecta.

En relació amb l'**objectiu 1** "*Aprofundir en l'estudi de la trajectòria de l'AIT quan presenta perfils de continuïtat educativa postobligatòria*" podem sostenir que tota la mostra estudiada presenta una trajectòria educativa de tipus *'improver'* o *'milloradors'* (Suárez-Orozco *et al.* 2010). En l'estudi de les trajectòries presentat es mostra com alguns esdeveniments vitals empenyen a l'AIT estudiat a recórrer el camí migratori per decisió pròpia (els coneguts com a menors no acompanyats o MENA) i com d'altres efectuen el trànsit migratori per dinàmiques familiars de reunificació del nucli familiar (usualment

amb els progenitors, però també per casament). De resultes d'aquestes decisions, el migrant rep un 'estatus migratori' o altre i aquesta qualificació de tipus administratiu és central en la precarització i les dificultats dels AIT en destí.

Respecte als processos de construcció identitària de l'AIT (**objectiu 2**), les dades aportades mostren l'envergadura del procés viscut en termes d'esforç per restituir-se a si mateixos/es el rol d'estudiant en condicions d'*acceptable student*', en els termes de Youdell (2006), ja que el procés migratori implica sumar a la seva percepció de ser 'estudiants' l'etiqueta d'*immigrant*' amb les connotacions negatives que comporta sota el paradigma del dèficit - més enllà de les dificultats lingüístiques- encara present en les aules de secundària. En aquest sentit, tot l'AIT que culmina el pas a estudis postobligatoris partia de rols centrals d' 'estudiant' a les societats d'origen i mostra en el relat, amb major o menor grau, la lluita per la identitat estudiantil i, en més o menys mesura, però amb molta intensitat en tots els casos, la perplexitat i l'esforç per la conquesta de l'acceptació a ulls dels adults, principalment docents, però també familiars i persones de l'entorn inclosos els seus iguals autòctons, del rol d'*acceptable student*'.

**L'objectiu 3** cercava fer visible l'entorn educatiu comunitari en les trajectòries de l'AIT estudiat i com, hem detallat, aquest és una constant en les narratives -i també en moltes mostres gràfiques- de l'AIT entrevistat.

Per últim, i en relació a la qüestió de l'abordatge de la discriminació en entorns educatius d'alta diversitat cultural com els estudiats per part de l'equip docent i des de la pràctica institucionalitzada en els centres educatius (**objectiu 4**), queden verificades les conseqüències negatives que comporta per l'alumnat, i molt especialment per l'alumnat d'incorporació tardana, l'abordatge educatiu passiu de la discriminació en els entorns educatius, ja que, com assenyalen molts AITs entrevistats i mostra l'observació etnogràfica realitzada, la discriminació, entre més, nega l'accés al rol de ser un *acceptable student*'.

..-

En aquesta tesi, la proposta analítica posa en relació 5 hipòtesis en una aproximació que té en compte la dimensió espacial i temporal del procés estudiat.

La **hipòtesi 1** planteja que una vivència educativa de capacitat escolar en origen serà fonamental per entendre les trajectòries escolars d'èxit. En aquest sentit:

- ⇒ L'autopercepció de ser un bon estudiant en origen es narra de manera central en les qualificacions obtingudes i el temps i/o esforç dedicat a l'estudi.

- ⇒ Tot l'alumnat AIT que ha fet ESPO es consideraven bons estudiants en la societat d'origen, excepte 2 nois d'origen africà que alternaven els estudis amb la inserció laboral.
- ⇒ Tots els AIT amb ESPO excepte 3 es troben en processos d'escolarització en origen abans del moment migratori. Aquests 3 casos són els 2 nois amb inserció laboral ajudant en els conreus familiars un i en el comerç l'altre, i un noi provinent d'Amèrica llatina que trenca el procés escolar per motius de seguretat física (presència un assassinat entre narcotraficants i ha d'ocultar-se per salvar la vida).
- ⇒ Les interrupcions sovint involuntàries per motius familiars o per trasllats són una de les dificultats que enfronten els alumnes d'incorporació tardana entrevistats, ja que impliquen la pèrdua del seguiment escolar i, en ocasions, de la possibilitat d'acreditar-se o realitzar procediments administratius (com ara matrícules).

**Taula 18.** Relació de l'alumnat d'incorporació tardana amb l'autopercepció acadèmica

<b>AIT Mostra Longitudinal</b>	<b>Autopercepció bon estudiant</b>
Saima	Sí
Àixa	Sí
Abdul	Sí
Teresa	Sí
Ranjit	Sí
Li	Sí
José	Sí (malgrat manté una actitud bel·ligerant que el porta a l'expulsió)
<b>AIT Mostra Retrospectiva</b>	<b>Autopercepció bon estudiant</b>
Tom	No (ja està en posicions d'alternança laboral)
Dakar	No (ja està en posicions d'alternança laboral)
Moha	Sí
Badia	Sí
Badra	Sí
Yamir	Sí
Razia	Sí
Farzana	Sí
Arseni	Sí
Pedro	Sí

Aquesta hipòtesi queda verificada.

La **hipòtesi 2** manté que un context escolar amb pràctiques actives antidiscriminatòries i inclusives en destí serà fonamental en les posteriors trajectòries escolars d'èxit.

Les pràctiques inclusives observades conjuguen la presència d'un currículum intercultural; la visió positiva de l'alumnat; la definició d'habilitat, valor i competència sense biaix etnocèntric; l'esforç de competència en la cultura dels alumnes per part dels adults en els centres educatius; i una resposta combativa a les mostres de racisme o discriminació. En aquest sentit:

- ⇒ El conjunt de la mostra d'AIT amb ESPO procedeix d'entorns escolars on s'ha observat pràctiques institucionals antidiscriminatòries i un *habitus* de centre que aborda activament la no discriminació.
- ⇒ Existeixen algunes excepcions. Es tracta de 5 casos on no es donen condicions de 'normalitat activa' en l'acollida ni entorns globalment no discriminatoris (29% de la mostra). Són un noi i una noia que cursen l'ESO en aules segregades per qualificació acadèmica (la Li i en Ranjit); els 2 nois que no han consolidat una trajectòria d'estudi en origen -en destí cursaran PQPI- (Moha i Dakar) i la Badra, qui per manca de documentació vàlida -ja que no aconsegueix la convalidació del títol en origen- no pot acreditar l'escolarització anterior i retorna a les aules a través de la formació d'adults.

**Taula 19.** Relació de l'alumnat d'incorporació tardana amb la inclusivitat del centre

<b>AIT Mostra Longitudinal</b>	<b>Entorn escolar 'normalitzat' i no discriminatori</b>
Saima	Sí
Àixa	Sí
Abdul	Sí
Teresa	Sí
Ranjit	Sí
Li	Sí
José	No (segregació escolar)
<b>AIT Mostra Retrospectiva</b>	<b>Entorn escolar 'normalitzat' i no discriminatori</b>
Tom	Sí
Dakar	No
Moha	No
Badia	No
Badra	No (segregació escolar)
Yamir	Sí
Razia	Sí
Farzana	Sí
Arseni	Sí
Pedro	Sí

Aquesta hipòtesi queda verificada.

La **hipòtesi 3** afirma que la presència d'*altres significatius* disminuirà l'efecte de la distància cultural que l'AIT experimenta en la nova societat. En aquest sentit:

- ⇒ En el conjunt de les trajectòries dels AIT amb ESPO estudiades s'adverteix la presència d'*altres significatius*.
- ⇒ Aquesta presència és desigual en intensitat en relació amb el seu efecte respecte el suport que els *altres significatius* representen en clau emocional i de coneixement de la societat de destí.
- ⇒ Per a un adolescent que viu una situació de *breakpoint* o gir en la trajectòria com la que passen els AIT en el pas de la societat d'origen a la de destí, els *altres significatius* són persones -adultes o no- que tenen claus interpretatives i acompanyen el procés de resocialització.

- ⇒ En el cas dels qui tenen algun progenitor a la societat de destí es donen 3 situacions: 1. Aquest/s tenen les claus interpretatives i la connexió emocional amb l'adolescent; 2. Aquest/s tenen les claus interpretatives i no tenen la connexió emocional amb l'adolescent; 3. Aquest/s no tenen les claus interpretatives de la nova societat però estableixen una connexió emocional.
- ⇒ En el cas dels qui no tenen els progenitors a la societat de destí (cas del Tom, en Dakar, en Moha i la Badia), la tutorització de l'administració pública té moltes dificultats per exercir el rol d'*altres significatius*. En els 4 casos d'AIT amb una situació administrativa més fràgil per la seva condició de MENA que aconseguixen cursar ESPO, la presència d'altres adults de l'entorn comunitari esdevé cabdal per a prosseguir en l'esforç vital i educatiu.
- ⇒ El context docent i el context de realització d'activitats extra curriculars faciliten el contacte de l'AIT amb els *altres significatius*.

**Taula 20.** Relació de l'alumnat d'incorporació tardana amb la presència d' altres significatius

<b>AIT Mostra Longitudinal</b>	<b>Presència <i>altres significatius</i></b>
Saima	Sí
Àixa	Sí
Abdul	Sí
Teresa	Sí (lleu)
Ranjit	Sí (lleu)
Li	Sí (lleu)
José	Sí
<b>AIT Mostra Retrospectiva</b>	<b>Presència <i>altres significatius</i></b>
Tom	Sí
Dakar	Sí
Moha	Sí
Badia	Sí
Badra	Sí
Yamir	Sí
Razia	Sí
Farzana	Sí
Arseni	Sí (lleu)
Pedro	Sí

Aquesta hipòtesi queda verificada.



La **hipòtesi 4** considera que en la trajectòria de l'AIT que desenvolupa estudis postobligatoris i que ha estudiat en centres educatius formals amb aliances amb institucions o entitats de suport educatiu (contextos d'educació comunitària), aquesta conjuntura es veurà reflectida en la trajectòria representada i/o en la trajectòria narrada. En aquest sentit:

- ⇒ En 15 dels 17 casos seguits, l'AIT amb ESPO posa en relleu l'experimentació amb recursos propis de l'educació comunitària i en 6 casos, específicament, es fa referència a recursos de suport escolar que són referents de bones pràctiques i estableixen fortes aliances amb els centres educatius. En 3 casos més no es coneix el detall de la pràctica comunitària, però es denota que són àmbits en els que els joves estableixen vincles emocionals forts.
- ⇒ Entre les iniciatives de l'entorn comunitària més ressaltades en el relat i la mostra gràfica per part de l'AIT destaquen els casals de suport escolar i educatiu que combinen elements docents i lúdics en el seu treball setmanal. En la mostra estudiada, tant nois com noies hi assisteixen, però aquests espais són d'una importància particularment alta en el cas de les noies subjectes a entorns familiars de gran control social, com ara algunes noies en contextos de forta religiositat musulmana.
- ⇒ Altres iniciatives de caràcter comunitària amb més o menys càrrega educativa explícita són les iniciatives esportives que representen -especialment pels nois- un àmbit destacat en la seva socialització en la societat de destí.

**Taula 21.** Relació de l'alumnat d'incorporació tardana amb l'educació comunitària

<b>AIT Mostra Longitudinal</b>	<b>Presència narrada/representada educació comunitària</b>
Saima	Sí
Àixa	Sí
Abdul	Sí
Teresa	No
Ranjit	Sí (lleu)
Li	Sí
José	Sí
<b>AIT Mostra Retrospectiva</b>	<b>Presència narrada/representada educació comunitària</b>
Tom	Sí
Dakar	Sí
Moha	Sí
Badia	Sí (lleu)
Badra	Sí
Yamir	Sí (lleu)
Razia	Sí
Farzana	Sí
Arseni	No
Pedro	Sí

Aquesta hipòtesi queda verificada.

La **cinquena hipòtesi** relaciona l'estatus migratori en l'arribada al país de destí amb els contextos d'educació comunitària i la posterior construcció d'un mateix com a *'acceptable student'*. Així, s'espera que en processos migratoris on el/la menor es troba en una situació de legalitat administrativa en el país de destí i té l'acompanyament de processos propis de l'educació comunitària, aquest/a tingui més possibilitats de reemprendre la seva biografia com a *'acceptable student'*. Per contra, allí on els processos migratoris portin al/la menor a situació d'il·legalitat administrativa en el país de destí i no trobi l'acompanyament de processos propis de l'educació comunitària, aquest/a tingui menys possibilitats de reemprendre la seva biografia com a *'acceptable student'* i sigui més difícil experimentar trajectòries ESPO. En aquest sentit:

- ⇒ Entre l'AIT amb ESPO es donen 4 casos d'il·legalitat administrativa que comporten un procés de tutorització institucional en l'administració competent, en aquest cas la Generalitat de Catalunya.

**Taula 22.** Relació de l'alumnat d'incorporació tardana entre l'estatus migratori i la percepció d'acompanyament

<b>AIT Mostra Longitudinal</b>	<b>Estatus migratori</b>	<b>Grau d'acompanyament</b>
Saima	Legalitat administrativa	Alt
Àixa	Legalitat administrativa	Molt alt
Abdul	Legalitat administrativa	Mig
Teresa	Legalitat administrativa	Baix
Ranjit	Legalitat administrativa	Mig
Li	Legalitat administrativa	Alt
José	Legalitat administrativa	Alt-Mig
<b>AIT Mostra Retrospectiva</b>	<b>Estatus migratori</b>	<b>Grau d'acompanyament</b>
Tom	Il·legalitat administrativa	Alt
Dakar	Il·legalitat administrativa	Alt
Moha	Il·legalitat administrativa	Alt
Badia	Legalitat/ il·legalitat administrativa	Mig
Badra	Legalitat administrativa	Alt
Yamir	Legalitat administrativa	Mig
Razia	Legalitat administrativa	Alt
Farzana	Legalitat administrativa	Mig
Arseni	Legalitat administrativa	Baix
Pedro	Legalitat administrativa	Alt

Aquesta hipòtesi es verifica.

..-

Per tant, a través de les evidències recollides es pot sostenir l'alta importància dels contextos educatius amb pràctiques antidiscriminatòries explícites a través de les rutines organitzatives i la pràctica i el discurs docent que contribueixen a generar currículums

interculturals i *habitus* institucionals que promouen l'equitat en les trajectòries de l'AIT estudiat.

Uns contextos educatius on els centres escolars són centrals i reconeixen i impulsen a través d'aliances coordinades el rol d'acompanyament educatiu d'altres institucions i programes de reforç tant lingüístics com de suport escolar així com culturals, esportius i lúdics.

L'AIT amb ESPO estudiat ha tingut un contacte directe amb aquestes realitats antidiscriminatòries i, malgrat molts han viscut i viuen situacions de discriminació en forma de mostres de racisme, aquestes pràctiques igualitàries es mostren com un reforç cap a la resocialització i la percepció del rol d' *'acceptable student'*.

Esperem que aquesta tesi també hagi aportat una millor comprensió dels processos de construcció identitària propis dels adolescents migrants en clau intersectorial.

Com assenyalàvem en iniciar aquest escrit, l'alumnat d'incorporació tardana és una realitat canviant, però permanent en la configuració actual de la joventut i encarna un dels col·lectius joves més vulnerables.

La recerca realitzada assenjala la importància dels elements lligats a l'ordre expressiu de les pràctiques educatives com a aspectes que consoliden trajectòries educatives amb altes probabilitats de fracàs i abandonament escolar en trajectòries educatives d'èxit, ja que es prossegueix en estudis de tipus postobligatoris.

Totes les trajectòries juvenils analitzades sofreixen un declivi en el rendiment acadèmic en el moment de l'arribada a la societat de destí. En molts dels casos, és un moment de trencament vital i de pèrdua de referents i, en pràcticament tots els casos, l'assoliment de poder comunicar-se en la llengua de la societat receptora desencadena la percepció de tornar a ser algú i tenir opcions per a l'estudi.

La recerca també subratlla el rol dels recursos comunitaris en moments de pauses forçades o interrupcions i el rol de les dinàmiques de gratuïtat, àmpliament presents en el teixit associatiu i d'educació no formal.

L'anàlisi mostra la importància dels elements expressius en l'atenció educativa i assenjala que quan les expectatives educatives estan menys influïdes per estereotips i tòpics, com per exemple els dèficits familiars o individuals, i es pren en consideració el pes dels factors estructurals en la vida dels joves, s'obren noves oportunitats per a l'adhesió educativa, clau en les trajectòries educatives reeixides.

Concloent, si hem de destacar quines factors impacten més en la trajectòria de l'alumnat d'incorporació tardana amb continuïtat educativa postobligatòria en contextos desfavorits socioeconòmicament a Catalunya podem assenyalar que, acompanyant a les vivències diferencials per motius de gènere, classe i origen cultural que no es poden obviar, al nostre entendre dos factors tenen una centralitat principal. Són:

1. Les oportunitats subjectives i objectives d'un entorn educatiu (dins i fora escola) que permeten afrontar la socialització en la nova societat i en les capacitats estudiantils.

Des d'un punt de vista subjectiu, en totes les trajectòries exposades es mostra la importància de les persones que amb la seva predisposició al diàleg han significat un puntal de reconstrucció i reconeixement de la nova identitat i una guia per a 'ser' de nou persones amb capacitat i agència en el camp educatiu.

Però, aquestes persones -i aquí també destaca el paper d'institucions i entitats socials de tota mena- també són fonamentals en les situacions més vulnerables socioeconòmicament en termes objectius: com a proveïdores de serveis, com a facilitadores de coneixement pràctic -burocràtic, organitzatiu- en la nova societat.

2. I, les pràctiques socials actives en la no discriminació i, de manera principal, les pràctiques escolars organitzatives i docents.

Donada la importància d'aquests factors, a partir de tot el que s'ha mostrat es considerà fonamental aprofundir en un **futur** en l'estudi i el debat sobre la interrelació dels centres escolars i els contextos comunitaris educatius per comprendre el rol que aquesta interacció juga en la promoció de l'adhesió educativa, especialment, en els col·lectius més vulnerables.

Una altra línia d'estudi a desenvolupar per aprofundir en el coneixement de l'AIT seria observar l'especificitat dels factors que incideixen en les trajectòries educatives d'aquests/es quan no prossegueixen estudis postobligatoris i veure'n les similituds o discrepàncies respecte els seus pares autòctons o d'origen estranger.

..-

La recerca ha topat amb **limitacions** de diferent tipus i envergadura. Entre les limitacions centrals hi ha les dificultats de localització, comunicació i de seguiment de la mostra que s'han mirat de superar en establir mecanismes de contacte, objectius de treball

i estratègies de seguiment centrades en un mostreig intencional, una delimitació de l'objecte d'estudi i una estratègia clara i prefixada per a la realització del contacte necessari al llarg del temps en una mostra longitudinal.

Per finalitzar, volem destacar el que al nostre entendre, és l'**aportació** principal de la recerca, el fer visible el procés viscut per l'AIT a l'educació secundària obligatòria amb continuïtat cap als estudis postobligatoris en contextos de vulnerabilitat socioeconòmica en primera persona. Un procés que posa en relleu la centralitat dels suports materials (provisió d'espais d'estudi, equipaments, suport a la realització d'activitats extraescolars i de lleure), immaterials (mentors, *'adult caring'* i un professorat i personal educatiu format en pràctiques educatives efectives en equitat) i organitzatius (protocols que tenen en compte la diversitat social de gènere i origen cultural o atenció informativa); i les pràctiques educatives no discriminatòries (en l'articulació de la vida quotidiana i l'organització de l'activitat als centres educatius; i en la pràctica docent d'aula) per a fer efectiu el dret a l'educació des d'una pràctica veritablement inclusora i a partir del principi de l'equitat.

I, per últim, entre els elements educatius destacats de l'entorn (no presents en marc analític general de la recerca i poc presents en la literatura al respecte) es situa el paper de les noves tecnologies de la comunicació i les xarxes socials associades com un element fonamental en el marc del procés educatiu dels AIT de llengua materna diversa al castellà. Em refereixo no tant a l'ús de noves tecnologies educatives -les TIC i les TAC a l'aula escolar- com a l'ús autònom de traductors *on line*, traductors instantanis, videoconferències amb referents educatius de suport en origen, tutorials de *YouTube* i *xats* que es sobreposen a l'entorn educatiu de la societat de destí i permeten la superació de les dificultats lingüístiques i l'aprenentatge d'aquests joves. A través de l'alfabetització digital i l'accés als dispositius i a internet, l'AIT estudiat augmenta les seves possibilitats educatives més enllà del marc escolar i la comunitat pròxima trencant les barreres clàssiques en l'espai -ja que molts mantenen una comunicació d'aprenentatge fluïda amb persones referents en origen- i en el temps -en superar les limitacions horàries i accelerar el seu procés d'aprenentatge.

Aquesta observació respecte l'ús intensiu de les noves tecnologies de la comunicació per part de l'AIT no llatí és una aportació genuïna de la recerca exposada i no ha estat explícitament observada en la literatura teòrica sobre el binomi educació-migració ni en relació amb l'especificitat dels AIT com a col·lectiu.



## BIBLIOGRAFIA

- [1] Alegre, M. A. (2004) *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrant en els mapes relacionals i culturals en l'àmbit escolar*. Barcelona: Departament de Sociologia. UAB Tesis doctoral.
- [2] Alegre, M. À., Benito, R. i González, S. (2008) *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Institut de Govern i Polítiques Públiques, Àrea d'Educació.
- [3] Ainscow, M. (2005) "Developing inclusive education systems: what are the levers for change?". *A Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- [4] Aparicio, R. i Portes, A. (2014) *Creixer en Espanya. La integració de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social 'la Caixa'. Colección Estudios Sociales núm. 38.
- [5] Appleton, J. J.; Christenson, S. L.; i Furlong, M. J. (2008) "Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct". *A Psychology in the Schools*, Vol. 45(5). <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20303/epdf>
- [6] Ariès, P. (1987) [1973] *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Ed. Taurus.
- [7] Azorin, C., i Ainscow, M. (2018) "Guiding schools on their journey towards inclusión". *A International Journal of Inclusive Education*.
- [8] Ball, S. J., Reay, D. i David, M. (2002) "Ethnic Choosing': Minority ethnic students, social class and higher education choice". *A Race Ethnicity and Education*, 5:4,333-357, DOI:10.1080/1361332022000030879. <http://dx.doi.org/10.1080/1361332022000030879>
- [9] Ballestín, B. (2008) *Immigració i identitats a l'escola primària: Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- [10] Banks, J. A. (1989) "Multicultural education: characteristics and goals". A Banks and McGee Banks (ed.) *Multicultural Educational: Issues and Perspectives*, 2-26. Boston: Allyn and Bacon.
- [11] Barajas, H. L. i Pierce, J. L. (2001) "The Significance of Race and Gender in School Success among Latinas and Latinos in College". *A Gender and Society*, Vol. 15, No. 6 (Dec., 2001), 859-878. Sage.
- [12] Bartolomé Pina, M. (coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- [13] Baysu, G. i de Valk, H. A. (2012) "Navigating the school system in Sweden, Belgium, Austria and Germany: School segregation and second-generation school trajectories". *A Ethnicities* 12(6):776-799. DOI: 10.1177/1468796812450857.
- [14] Beach, D. i Sernhede, O. (2011) "From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs". *A British Journal of Sociology of Education*: 2, 257 — 274 To link to this Article: DOI: 10.1080/01425692.2011.547310 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2011.547310>
- [15] Benito, R. i González, S. (2010) *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició*. Fundació Jaume Bofill, Col. Informes Breus, núm. 28.



- [16] Berger, P. (1989) [1963] *Invitació a la sociologia*. Barcelona: Ed. Herder.
- [17] Bernardi, F. i Requena, M. (2010) “Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España”. A *Revista de Educación*, núm. Extra., 93-118.
- [18] Bernstein, B. (1975) *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria. Serie Educación, núm. 125.
- [19] Besalú, X. (2002) “Éxito y fracaso en la escuela de alumnos diferentes”. A *Cuadernos de pedagogía*, ISSN 0210-0630, N° 315, Interculturalismo y ciudadanía, 72-76.
- [20] Bisquerra, R. i Martínez, M. (1998) *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari de Catalunya*. CSASE, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Informes d'avaluació, núm. 1.
- [21] Blossfeld, H. P. i Shavit, Y. (2011) “Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries”. A Arum, R., Beattie, I. i Ford, K (ed.) *The structure of schooling. Readings in Sociology of Education*. Londres: Sage.
- [22] Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. A *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- [23] Bonal, X. (1993) “Teorías recientes en Sociología de la Educación: la orientación anglosajona”. A García de León, M., de la Fuente, G. I Ortega, F. (ed.) *Sociología de la educación*, 351-377. Barcelona: Barcanova.
- [24] Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- [25] Bonal, X., Rambla, X. i Rovira, M. (2000) “Una anàlisi sociològica de l'atenció a la diversitat”. A *Temps d'Educació*, 24, 2n semestre.
- [26] Bonal, X., Rovira, M., Alegre, M. À., Herrera, D. i Sauri, E. (2003) *Apropiacions escolars: Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- [27] Bonal, X., Essomba, M. À. I Ferrer, F. (Coord.) (2004) *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Fundació Jaume Bofill, Col·lecció Polítiques, núm. 42. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- [28] Bonal, X., Constans, M., Kliczkowski, F., Tarabini, A., i Valiente, O. (2010) *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- [29] Bonal, X., Castejón, A., Zancajo, A. i Castel, J. L. (2015) *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Informes Breus, núm. 60.
- [30] Bourdieu, P. i Passeron, J. C. (1970) *La Reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de minuit.
- [31] Bourdieu, P. (1988) “Espacio social y poder simbólico”. A: Bourdieu, P. *Cosas dichas*, 127-142. Buenos Aires: Gedisa.
- [32] Bourdieu, P. (1997) [1994] *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- [33] Boykin, W. i Noguera, P. (2011) *Creating the Opportunity to Learn: Moving from Research to Practice to Close the Achievement Gap*. Alexandria, USA: The ASCD. Pearson.

- [34] Bronfenbrenner, U. (1977) "Toward an Experimental Ecology of Human Development". A *American Psychologist* 32(7), 513-531.
- [35] Bruner, J. (1988) *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- [36] Butler, J. (1993) *Bodies that matter: on the discursive limits of 'sex'*. New York: Routledge.
- [37] Cabré, A. i Domingo, A. (2007) "Demografia i Immigració, 1991-2005". A *Anuari*, Barcelona: BBVA, Departament d'Economia de la Generalitat de Catalunya.
- [38] Caïs, J., Folguera, L. i Formoso, C. (2014) *Investigación Cualitativa Longitudinal*. Col. Cuadernos Metodológicos nº 52. Madrid: CIS.
- [39] Calero, J. i Escardíbul, J. O. (2013) *El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA-2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Informe Español. Volumen II: análisis secundario, 4-31. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- [40] Camilleri, C. (1992) "El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa". A Sigúan, M. (coord.): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE/Horsori.
- [41] Carbonell, F. (2007) "Infants de famílies immigrades a les aules. Els reptes de la diversitat cultural i l'exclusió social a l'escola". A *AUSA*, XXIII, 159, 113-122. Vic: Patronat d'Estudis Osonencs.
- [42] Castejón, A. i Zancajo, A. (2014) "Les expectatives educatives de l'alumnat a Catalunya: evidències i propostes per a un debat". A Capsada, Q. (coord.) *Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, núm. 53, 41-60.
- [43] Castejón, A. (2017) *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Bellaterra: UAB Tesi doctoral.
- [44] Cebolla Boado, H. (2014) "Inmigración y educación: los problemas tempranos de rendimiento escolar de los hijos de los inmigrantes". A *Anuario CIDOB de la Inmigración*, [en línia], 163-84, <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/287326>
- [45] Clausen, J. A. (1998) "Life Reviews and Life Stories". A Giele, J.Z. i Elder Jr., G. H. (eds.) *Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*, California: Sage Publications.
- [46] Colectivo Ioé (2003) "Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias escolares diferenciadas". A *Cuadernos de Pedagogía* Núm. 326, 63-68.
- [47] Collet, J. i Tort, A. (Coord.) (2011) *Famílies, escola i èxit: millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, núm. 35.
- [48] Conchas, G. Q. (2001) "Structuring failure and success: understanding the variability in latino school engagement". A *Harvard Educational Review*, 71(3), 475-504.
- [49] Conchas, G. Q. (2006), *The Color of Success: Race and High-achieving Urban Youth*. New York: Teachers College Press.
- [50] Connell, R. W. (2001) *Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. [En línia a] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013> [Consultat: 23/03/2018].

- [51] Connell, R. W. i Messerschmidt, J. W. (2005) "Hegemonic masculinity. Rethinking the Concept". *A Gender & Society*, Vol. 19 No. 6, 829-859 DOI: 10.1177/0891243205278639.
- [52] Crul, M. (2002) "Success Breeds Success. Moroccan and Turkish Student Mentors in the Netherlands". *A International Journal for the Advancement of Counselling* 24(4):275-287. DOI: 10.1023/A:1023324914148
- [53] CSASE (2014) *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya, 2013*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- [54] CSASE (2019) *L'avaluació de quart d'ESO 2019*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- [55] Cummins, J. (1981) "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment". *A Applied Linguistics*, 15: 18-36.
- [56] Curran, M. (2017) *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género*. Bellaterra: UAB Tesi Doctoral.
- [57] Dausien, B. (2007) "Sobre la construcció social de la biografia". A Hernández Dobón, F. J. (ed.) *En el curs de la vida. Educació, formació, biograficitat i gènere*. Xàtiva: Edicions del CREC. Diputació de València.
- [58] Dausien, B. (2007) "Sobre biograficitat i gènere". A Francesc Jesús Hernández Dobón(ed.): *En el curs de la vida. Educació, formació, biograficitat i gènere*. Xàtiva: Edicions del CREC. Diputació de València.
- [59] Delgado-García, M.; Coronel Llamas, J. M.; Boza Carreño, Á. (2018) "Un recorrido particular por la educación: reflexiones a partir de una historia de vida". A *Veus silenciades. Narratives per a la transformació educativa, Revista Educar*, vol. 54 (1), 101-121. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.921>
- [60] Demanet, J. i Mieke Van Houtte (2014) "Social-ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation". A *The Social Science Journal*. Volume 51. Issue 4.
- [61] Departament de Cultura (2014) *Informe de Política Lingüística 2014*. Generalitat de Catalunya.
- [62] Departament de Cultura (2015) *Informe de Política Lingüística 2015*. Generalitat de Catalunya.
- [63] Departament de Cultura (2016) *Informe de Política Lingüística 2016*. Generalitat de Catalunya.
- [64] Departament de Cultura (2017) *Informe de Política Lingüística 2017*. Generalitat de Catalunya.
- [65] Departament de Cultura (2018) *Informe de Política Lingüística 2018*. Generalitat de Catalunya.
- [66] Departament d'Educació (2009) *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Educació i convivència intercultural, Annex 1 Aules d'acollida. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- [67] Departament de treball, afers socials i famílies (2020) *Activitat de la Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania en matèria d'estrangeria*. Generalitat de Catalunya. A: [https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits\\_tematicos/immigracio/dades/indicadors-secretaria/](https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/immigracio/dades/indicadors-secretaria/) [Consulta: 14/07/2020].
- [68] Dervaric, C., i O'Brien, E. (2011) *Back to school: How parent involvement affects student achievement*. Alexandria, VA: Center for Public Education. Retrieved from

<http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Publiceducation/Parent-Involvement/Parent-Involvement.html>

- [69] Díaz-Gibson, J.; Civís, M.; Longás, J. i Riera, J. (2017) *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Informes breus, no. 64. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- [70] Domingo, A. (1994) "Evolució recent de la immigració a Catalunya, 1975-1991: continuïtat o ruptura?". A *Actes del II Congrés Català de Sociologia*. Girona: Grup de treball de Sociologia de les Migracions.
- [71] Elías, M. E. (2015). "La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo". A *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- [72] Essomba, M. A. (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- [73] Essomba, M. A.; Franco-Guillén, N. i Tarrés, A. (2017) *Migrant Education: Monitoring and Assessment*. Research for CULT, Brussels: European Parliament.
- [74] Escarbajal, A., Essomba, M. À. i Abenza, B. (2019) "El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural". A *Revista Educar*, 79-99 (Monográfico). ISSN 2014-8801. Barcelona.
- [75] Escudero, J. M. (2012). "La educación inclusiva, una cuestión de derecho". A *Educacio Siglo XXI*, 30 (2), 109-128.
- [76] European Commission (2013) *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Brussels: European Commission.
- [77] Fernández Enguita, M., Mena, L. I Riviére, J. (2010) "Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar". A *Revista de Educación*, número extra., 119-145.
- [78] Feu, J. i Prieto-Flores, O. (2011) "Temps educatiu i rendiment acadèmic: desigualtats educatives en grups desfavorits". A *Temps d'Educació*, [en línia], Núm. 40: 179-90, <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/248252>.
- [79] Finn, J. D. (1993) *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- [80] Firestone, W. A. i Louis, K. S. (1999) "School as Cultures". A J. Murphy y K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project to the American Educational Research Association*, 297-322. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- [81] Foucault, M. (1990) *The History of Sexuality: An Introduction*. London: Penguin.
- [82] Foster, P. (1990) *Policy and Practice in Multicultural and Anti-Racist Education. A Case os a Multi-Ethnic Comprehensive School*. London: Routledge.
- [83] Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., i Paris, A. H. (2004) "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence". A *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- [84] Fullan, M. (2011) *Choosing the wrong divers for whole system reform*. Seminar Series Paper No. 204. Victoria: Centre for Strategic Education.
- [85] Fullana, J. (1996) "La investigación sobre variables relevantes para la prevención del fracaso escolar". A *Revista de Investigación Educativa*, 14, 63-90.

- [86] Furlong, A. i Cartmel, F. (1997) *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham, England. Series: Sociology and Social Change. Open University Press. ISBN 9780335194650.
- [87] Gibson, M. (1988) *Accommodation Without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca: Cornell University Press.
- [88] Gibson, M. (2005) "Promoting academic engagement among minority youth: implications from John Ogbu's Shaker Heights ethnography". A *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(5), 581-603.
- [89] Gjefsen, H. M. i Galloway, T. A. (2013) *Young immigrants: age at migration and performance in education*. Preliminary draft, 15 April 2013.
- [90] Goffman, E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor.
- [91] Goffman, E. (1961) *Encounters: Two studies in the Sociology of Interaction*. Bobbs-Merrill.
- [92] Gónzalez Sanz, G. (2010) "Aproximación a los jóvenes inmigrantes". A Ayuso L. I Gónzalez Anleo, J.M. (ed) *Jóvenes espanyoles 2010*. Madrid: Ediciones SM, 299-356.
- [93] Hall, S. (1996) "Introduction: Who needs 'identity'?". A Hall, S. I Gay, P. (eds.) *Questions of cultural identity*. Londres: Sage.
- [94] Hakuta, K., Butler, Y. G. i Wit, Dt. (2000) *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Bárbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- [95] Hargreaves, D. H. (1995) *School Culture, School Effectiveness and School Improvement. School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23- 46. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0924345950060102>
- [96] Hareven, T. K. i Masaoka, K. (1988) "Turning points and transitions: Perceptions of the life course". A *Journal of Family History*, 13, 271-289.
- [97] Heath, A. i Kilpi-Jakonen, E. (2012) *Immigrant children's age at arrival and assessment results*, OECD Education Working Papers, 75. Paris: OECD.
- [98] Hernández, F. J. i Villar, A. (2015) (eds.) *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. Barcelona: Editorial UOC. Colección Manuales (Pedagogías Contemporáneas).
- [99] Herrera, D. (2003) "School success of Moroccan youth in Barcelona. Theoretical insights for practical questions". A *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigacion Social*, núm. 4, 97-108.
- [100] Horvat, E.M. i Antonio, A.L. (1999) "Hey Those Shoes Are Out of Uniform: African-American Girls in an Elite High School and the Importance of Habitus". A *Anthropology and Education Quarterly*. 30(3), 317-342.
- [101] Huguet, Á.; Navarro, J. L.; Chireac, S.-M. i Sansó, C. (2012) "Immigrant children and access to school language. A comparative study between Latin American and non-Latin American students in Spain". A *VIAL-International Journal of Applied Linguistics*, 9, 85-106.
- [102] Iglesias Vidal, E., López-Crespo, S., Muñoz Moreno, J.L i Tarrés Vallespí, A. (2019) "Alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo en torno al soporte escolar". A *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 34, 163-177. DOI: 10.7179/PSRI\_2019.34.11

- [103] Jordan, E. (1995) "Fighting Boys and Fantasy: The Construction of Masculinity in the Early Years of School". A *Gender and Education*, 7, 69-86.
- [104] Leadbeater, C. i Wong, A. (2010) *Learning from the Extremes*. Cisco Public Information.
- [105] Lupton, R. (2005) "Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods". A *British Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 5, October 2005, 589-604 . London: Routledge.
- [106] López N. i Tedesco, J. C. (2002) " Desafíos a la educación secundaria en América Latina". A *Revista de la CEPAL*, 76, 55-69.
- [107] López Rodrigo, J.M. (2007) La segunda generación no es inmigrante. A *Revista Documentación Social "Migraciones y desarrollo"*, núm. 147, 129-146.
- [108] Massot, M. I. (2003) "El joves que viuen entre cultures: un nou repte educatiu". A *Temps d'Educació*, Núm. 27, 85-104, <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126379> [Consulta: 10/11/2020]
- [109] Marchesi, Á. (2003) *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- [110] Martínez, M. i Albaigés, B. (dirs.) (2012) *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.
- [111] Mazzetti, A., i Blenkinsopp, J. (2012) "Evaluating a visual timeline methodology for appraisal and coping research". A *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85, 649-665.
- [112] McDonough, P. (1996) *Choosing Colleges: How Social Class and School Structure Opportunity*. New York: State University of New York Press.
- [113] Mead, G. H., (1991) [1925] "La génesis del self y el control social". A *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 55, 165-186.
- [114] Ministerio de Educación y Ciencia (2011) *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Includ-Ed Consortium*. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Catálogo de publicaciones del Ministerio: [educacion.gob.es](http://educacion.gob.es)
- [115] Moos, R. H. (1987) *Evaluating educational environments*. London: Jossey Bass.
- [116] Nusche, D. (2006) *Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OCDE Working papers [en línia].
- [117] Observatori Català de la Joventut (2020) *Estat de la joventut 2019*. Barcelona: Departament de Treball, Afers Socials i Famílies, Generalitat de Catalunya.
- [118] OCDE (2012) *Untapped skills. Realising the potential of immigrant students*. Paris: OECD Publishing.
- [119] OCDE (2014) *Education at a Glance*. Paris: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- [120] OCDE (2015) *Helping immigrant students to succeed at school-and beyond*. Paris: OECD Publishing.
- [121] Ogbu, J. U. (1978) *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press, Vol. 57, 989-990.

- [122] Ogbu, J. U. i Simon, H. D. (1998) "Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education". A *Anthropology & Education Quarterly*, 29 (2), 155-188. <https://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC310/OgbuSimonsvoluntaryinvoluntary.pdf> [Consultat: 10/11/2020]
- [123] Palaudàries, j. M. (2002) "Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar". A *Papers Revista de Sociologia*, núm 66, 199-213. Barcelona: UAB.
- [124] Palou, B. (2013) "Dimensión cualitativa de la integración del colectivo de jóvenes de origen magrebí en Cataluña". A *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, Núm. 5, 43-66.
- [125] Pàmies, J. (2006) *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Departament d'Antropologia Social i Cultural. UAB. [En xarxa: <http://www.tdx.cbuc.es/>]
- [126] Pàmies, J., Ballestín, B., Bertrán, M., Ponferrada, M., Bouachra, O., Olmos, A. i Rubio, M. (2010) "'Éxito" y "fracaso" escolar del alumnado extranjero analizando semejanzas y diferencias de los discursos en las administraciones educativas de Andalucía y Cataluña". A *VI Congreso sobre las migraciones en España*, 1676-1690. A Coruña: Servicio de publicaciones.
- [127] Pàmies, J., Bertran, M., Ponferrada, M., Narciso, L., Sellam, M. A., i Casalta, V. (2014) *Trajectòries d'èxit dels joves d'origen marroquí a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada*. Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya. Recerca i immigració VI. Convocatòria d'ajuts 2010 Col·lecció «Ciutadania i Immigració», núm. 10.
- [128] Parrilla, Á., Sierra, S., i Fiuza, M (2018) "Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar". A *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2).
- [129] Pinyol-Jiménez (coord.) (2016) *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015*, Departament de Treball, Afers socials i famílies, Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.
- [130] Portes, A. (2000) "The Two Meanings of Social Capital". A *Sociological Forum*, Vol. 15, Núm. 1, 1-12. Springer.
- [131] Portes, A. i Rumbaut, R. G. (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- [132] Reay, D. (1998) "Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice". A *Journal of Education Policy*, 13(4), 519-529. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- [133] Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010) "Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección". A *Educación XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, núm. 13 (1), 101-123.
- [134] Romero, J. L. i de Miguel, A. (1969) *El capital humano. Ideas para una planificación social de la enseñanza en España*. Publicaciones del Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación de Cajas de Ahorros, Vol. 11.

- [135] Rovira, M. i Sauri, E. (2019) *L'avaluació i la potenciació de l'ús de les TIC per a l'atenció a la diversitat*. Direcció General d'Innovació, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. Barcelona: Envit.
- [136] Sales, A. (2006) *Llengua, interculturalitat i cohesió social. L'Aula d'acollida*. Departament d'Educació i Universitats, Col·lecció Caixa d'Eines, núm. 04, 1a edició Octubre.
- [137] Sánchez Martí, A. (2016) *Trajectòries d'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades a secundària postobligatòria. Centres educatius i agents institucionals*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesi Doctoral.
- [138] Sancho, J. M., Hernández, F., Herraiz, F., Padilla P., Fendler, R., Arrazola, J., Giró, X. i Valenzuela, R. (2012) *Memòria del projecte: Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria per la immigració. Accés a: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/32672>
- [139] Sandín, M.P. i Sánchez-Martí, A. (2015) "Resilience and school success of young immigrants / Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes". A *Jóvenes inmigrantes, Infancia y Aprendizaje*, 38:1, 175-211, DOI: 10.1080/02103702.2015.1009232
- [140] Sandín, M. P. Sánchez, A. i Cano, A. B. (2016) "Measuring Social Capital and Support Networks of Young Immigrants". A *International Education Studies*, 9(5).
- [141] Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania (2019) *Informe Anual Activitat en matèria d'estrangeria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- [142] Serra, C. (2002) *Antropologia de l'educació L'etnografia i l'estudi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació*. Publicacions Docents, núm. 32, Girona: UdG.
- [143] Serra, C. (2004) "Etnografia escolar, etnografia de la educació". A *Revista de Educación*, núm. 334, 165-176.
- [144] Serra, C. i Palaudàries, J. M. (2009) *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- [145] Serra, C. i Palaudàries, J.M. (2010) *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, núm. 26.
- [146] Simó, N.; Pàmies, J.; Collet, J. I Tort, A. (2014) "La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación". A: *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25, núm. 1 (2014) 177-194.
- [147] Schnell, P., Keskiner, E. i Crul, M. (2013) "Success against the Odds—Educational pathways of disadvantaged second-generation Turks in France and the Netherlands". A *Education Inquiry*, 4(1):763. DOI: 10.3402/edui.v4i1.22065
- [148] Staton-Salazar, R.D. (2001) *Manufacturing hope and despair: The school and kin networks of U.S. Mexican youth*. New York: College Press.
- [149] Stolp, S. i Smith, S. (1994) "School Culture and Climate: The Role of the Leader". A *OSSC Bulletin*. Eugene: Oregon School Study Council.



- [150] Suárez-Orozco, M. (1991) "Migration, Minority Status, and Education: European Dilemma and Responses in the 1990s,". A *Anthropology & Education Quarterly*, 22(2), 99-120. DOI: 10.1525/aeq.1991.22.2.04x0743o
- [151] Suárez-Orozco, C. i Carhill, A. (2008) "New Directions in Research with Immigrant Families and their Children". A Hiro Yoshikawa i Niobe Way (Ed.) *Beyond Families & Schools: How Broader Social Contexts Shape the Adjustment of Children & Youth in Immigrant Families*. New York: New Directions in Child & Adolescent Development (special issue).
- [152] Suárez-Orozco, C.; Suárez-Orozco, M. i Todorova, I. (2010) [2008] *Learning a New Land. Immigrant students in American Society*, Harvard: Harvard University Press.
- [153] Subirats, J. (Coord.) 2010 *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*, CSASE, Núm. 15 Informes Avaluació. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- [154] Swail, S.C., Cabrera, A. F., Lee, C. I Williams, A. (2005) *Latino Students and the Educational Pipeline, Part III: Pathways to the Bachelor's Degree for Latino Students*. Stafford: The Educational Policy Institute.
- [155] Tarabini, A. (2014) "Classe social, expectatives docents i èxit educatiu: una tríada indissociable". A Capsada, Q. (coord.) *Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, núm. 53, 61-74.
- [156] Tarabini, A. i Curran, M. (2015) "El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes". A *Revista de Investigación en Educación*.
- [157] Tarabini, A., Curran, M., i Fontdevila, C. (2016) "Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona." A *British Journal of Sociology of Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251306>
- [158] Tarabini, A. (2018) "Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar". A *Revista Catalana de Pedagogia*, 153-75. Accés a: <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/100831> [Consulta: 16/07/2020].
- [159] Tarabini, Aina (2020a) "Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica". A *Papers Revista de Sociologia*, Monogràfic Transicions educatives vol. 105, núm. 2, 177-181. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- [160] Tarabini, Aina (2020b). "¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global". A *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.
- [161] Taylor, S. J. i Bogdan, R. (1994 [1984]) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- [162] Termes, A. (2009) *Les trajectòries escolars de les minories ètniques: El pas de l'ensenyament obligatori al post-obligatori*. Universitat Autònoma de Barcelona. UAB Tesi Doctoral.
- [163] Termes, A. (2015) "Itineraris escolars de joves immigrants d'ascendència sud-americana: una proposta de tipologies". A *Revista Catalana de Sociologia*, núm. 31-2 (2016), 25-39.
- [164] Thompson. E. P. (2002) *Thompson Essential*. Ed. Critica.

- [165] Vaillant, G. E. (1977) *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.
- [166] Van Houtte, M. i Van Maele, D. (2011) “The Black Box Revelation: In Search of Conceptual Clarity Regarding Climate and Culture in School Effectiveness Research”. A *Oxford Review of Education*, 37, 505-524.
- [167] Van Laere, K., Van Houtte, M., i Vandebroek, M. (2018) “Would it really matter? The democratic and caring deficit in ‘parental involvement’”. A *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2).
- [168] Van Maele, D. i Van Houtte, M. (2012) *The social dimension of teaching: Trust and teachers' efficacy beliefs*. A: <https://biblio.ugent.be/publication/3164180/file/6787686.pdf>
- [169] Van Zanten, A. (2001) “L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants: le cas des professeurs des collèges périphériques français”. A *La profession d'enseignant aujourd'hui*, 207 – 223.
- [170] Van Zanten, A. i Legavre, A. (2014) “Engineering Access to higher education through higher education fairs”. A Goastellec, G. i Picard, F. (eds.), *The Roles of Higher Education and Research in the Fabric of Societies*, 183-203. Leuven: Sense Publishers.
- [171] Velasco, H. i Díaz de Rada, A. (1997) *La Lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de Trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- [172] Vega, G., Gallego, M. R. i Vélez, C. (2016) “La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva”. A *Revista Prisma Social*, (16).
- [173] Verd, J. M. (2006) “La construcción de indicadores biográficos mediante el análisis reticular del discurso. Una aproximación al análisis narrativo-biográfico”. A *Redes, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol. 7.
- [174] Verd, J. M. i Sánchez, N. (2010) “La reconstrucción de la trayectoria biográfica en los gráficos vitales de satisfacción vital”. A *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales* núm. 4.
- [175] Vilà, R. i Marín, M. A. (2014) “La importancia del apoyo social en jóvenes de origen extranjero”. A *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales*, ISSN 0213-6252, N° 82, 113-118.
- [176] Villarroya, A. i Bellani, D. (2016) “Indicadors sobre educació”. A *L'educació com a ascensor social*. Barcelona: Observatori Social de 'la Caixa', Dossier n° 1.
- [177] Vincent, C. (2017) “The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent–school relations in a neoliberal age”. A *Gender and Education*, 29(5).
- [178] Willms, J. D. (2010) “School composition and contextual effects on student outcomes”. A *Teachers College Record*, 112(4), 1008–1037.
- [179] Wright Mills, C. i Gerth, H. (1963). *Carácter y estructura social*, Buenos Aires: Paidós.
- [180] Yarrow, M. R., Campbell, J. D. i Burton, R. V. (1970) *Recollections of childhood: A study of the retrospective method. Monographs of the Society for Resercha in Child Development*, Vol. 35, No. 5, Serial No. 138. Chicago: University of Chicago Press.
- [181] Youdell, D. (2003) “Identity Traps or How Black Students Fail: The Interactions between Biographical, Sub-Cultural, and Learner Identities”. A *British Journal of Sociology of Education*.

Taylor & Francis, Ltd. Stable, Vol. 24, No. 1, 3-20. A: <http://www.jstor.com/stable/3593301>  
[Consulta: 04/07/2020]

[182] Youdell, D. (2006) *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Springer, Inclusive Education: Cross Cultural Perspectives, Vol.3.

[183] Young, M. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan Publishers.

[184] Zhou, M. i Kim, S. (2006) "Community Forces, Social Capital, and Educational Achievement: The Case of Supplementary Education in the Chinese and Korean Immigrant Communities". A *Harvard educational review* 76(1). 1-29. DOI: 10.17763/haer.76.1.u08t548554882477

## ANNEXES

**Annex 1:** Sinopsi de la trajectòria Gràfics de trajectòria vital i educativa altres AIT de la mostra

**Annex 2:** El treball de camp

Cronograma general del treball de camp i etapes

Resum d'actuacions per mostres i cursos

**Annex 3:** Altres elements de la mostra

Decisions mostrals i Elements de resum (Quadres globals)

Pacte amb els centres educatius

Permís de recerca amb menors

**Annex 4:** Documents metodològics

Document en la fase de contacte amb el centre i accés al camp

Formulari per l'establiment de la mostra longitudinal (mostra).

Full d'autorització i dades de contacte

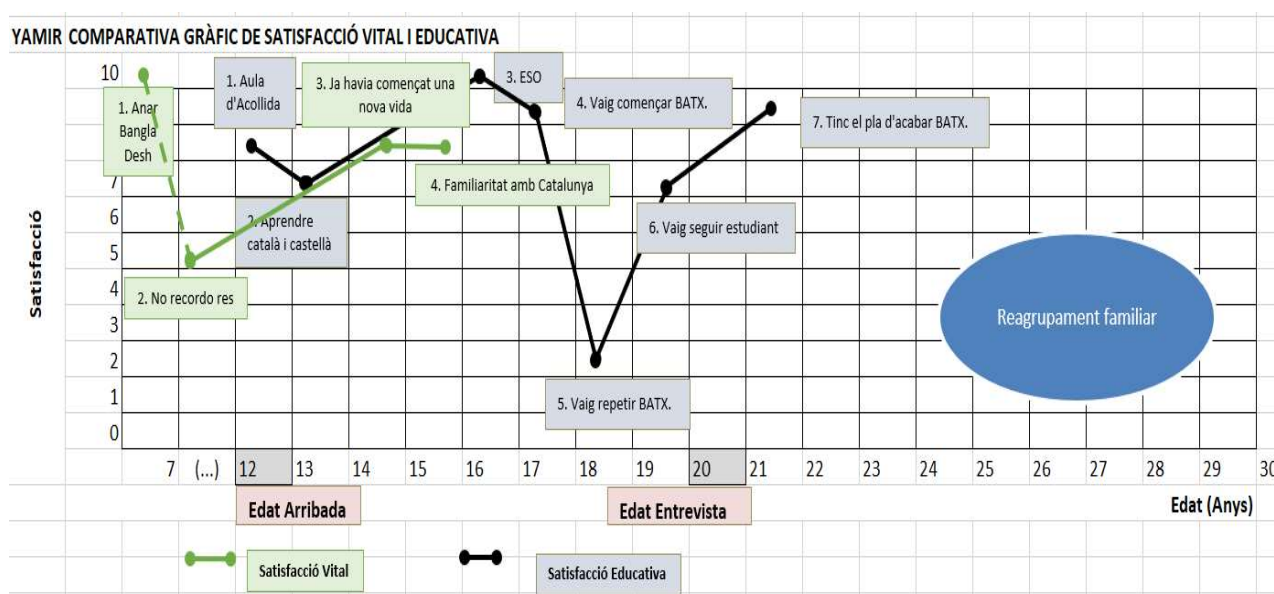
Mostra de la Pauta entrevista longitudinal (1a Onada)

Mostra de la Pauta entrevista longitudinal (2a Onada)

## Annex 1: Gràfics de trajectòria vital i educativa altres AIT de la mostra

Mostrem aquí un resum del relat i les trajectòries dels AIT de la mostra retrospectiva que no han format part de la presentació general de resultats.

Gràfic 13. Trajectòria vital i educativa del Yamir



En Yamir és un jove del Nord de l'Índia amb un bon record de la seva etapa d'estudiant en origen que arriba a Catalunya amb 12 anys i entra en un institut a fer 1r d'ESO a la ciutat de Barcelona en el període d'escolarització de matrícula viva, però a 2n d'ESO fa un canvi cap a un altre institut per motius de proximitat i perquè en el primer institut hi havia mal ambient.

Quan arriba a BCN no entén cap paraula en català o castellà i explica que “*vaig estar caminant pel carrer llegint... Com es diu això? Venia a casa, traducía inglés i todo eso.*” En aquesta etapa fa un ús intensiu del traductors en línia.

A l'Índia feia esport i a Barcelona segueix practicant-lo a través d'un club de futbol. Al club, les amistats l'ajuden a parlar millor la llengua de destí “*Amb els amics de futbol... parlava català, castellà. Jo parlava malament i em deien 'Ell no, és ella'. Em van ajudar molt! (...) Ens ajudàvem uns als altres.*”

Al llarg de la seva vivència d'estudiant considera que una font de motivació per aprendre ha estat veure com els AIT acabats d'arribar s'esforçaven "Lo que m'està ajudant més per la motivació és mirar gente que arriben cada día... Nuevos. I com s'esforcen per aprender idiomas, como yo lo hacía. Decir 'Yo quiero seguir más adelante'".

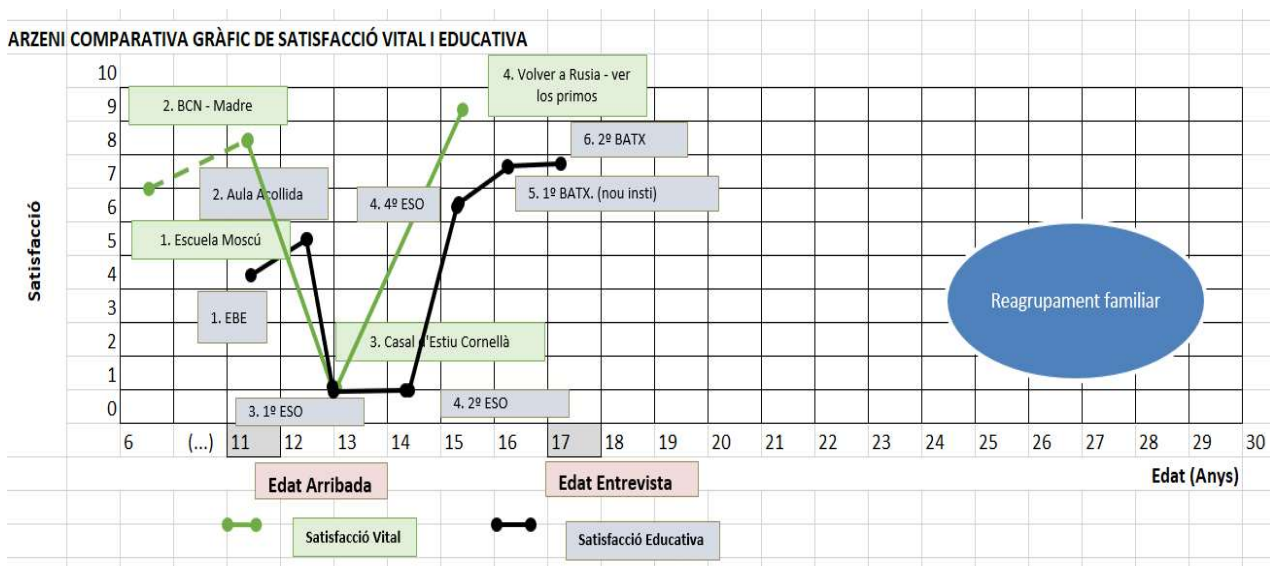
Per ell, l'experiència educativa més positiva és haver obtingut el GESO i aquesta satisfacció la manifesta tant en el relat oral com gràfic.

Al Batxillerat guanya el premi al millor treball de recerca en el Batxillerat científic, però no finalitza el 2n de Batxillerat i fa una interrupció 'per situación familiar'. Fa un retorn a l'Índia i perd l'avaluació de 3 assignatures i es queda fora del procés de matrícula pel següent curs. Malgrat aquest impediment, expressa la voluntat de continuïtat.

En el moment de fer l'entrevista és manté actiu en l'estudi i cursa un estudi de 'Desarrollador de páginas web', mentre ajuda al seu pare en el negoci familiar de restauració. En Yamir considera que ha casa seva l'han animat molt en l'estudi i assenyala un professor del centre escolar que li ha fet suport específic i un amic amb qui compartien dubtes i s'explicaven les matèries i també recorda un casal de reforç educatiu extern al centre, però al que arriba a través de la indicació de la tutora de l'aula d'acollida.

--

Gràfic 14. Trajectòria vital i educativa de l'Arseni



L'Arseni és nacional rus, originari de la República de Kalmykia, de minoria budista, i fill únic en una llar monomarental. Quan ell era petit la seva mare emigra i és criat a Moscou pels avis materns. Abans del reagrupament familiar, visita la seva mare en una ocasió i ella li ensenya l'alfabet llatí. Quan es produeix el reagrupament familiar a Barcelona, entra en un Espai de Benvinguda Educativa i després entra en un institut on farà l'ESO. Es produeix un canvi d'habitatge i farà Batxillerat científic en un nou centre escolar.

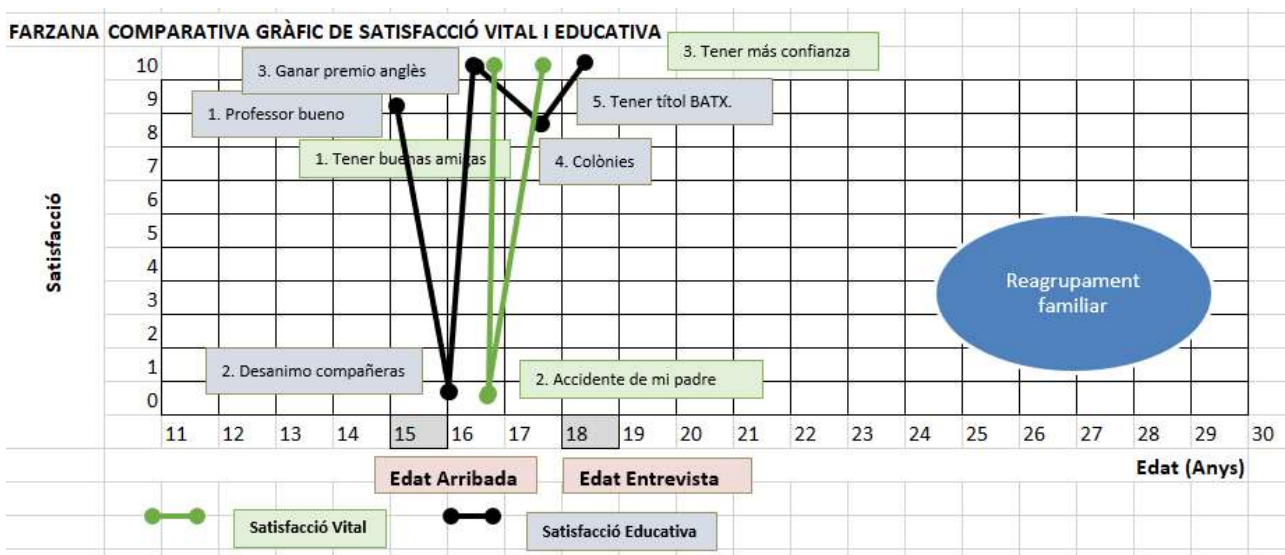
La connexió quotidiana per videoconferència amb els avis materns li permet mantenir el vincle familiar.

A l'institut inicial segreguen per nivells en grups homogenis i ell estarà en el grup de més baix nivell, però a través del coneixement matemàtic ell aconsegueix mantenir-se en la percepció de vàlua en l'estudi malgrat una etapa de males qualificacions en la resta de matèries no científiques.

Quan fa el canvi de centre i a través del paper de la directora té l'oportunitat de millorar la seva capacitat lingüística a través de l'assistència a cursos a l'EOI.

.-

Gràfic 15. Trajectòria vital i educativa de la Farzana



La Farzana arriba del Pakistan a meitat de 3r d'ESO sent la gran de 4 germans. El seu pare emigra en la seva infantesa i ella recorda voler anar a viure amb ell des de petita. En el moment de l'entrevista ha acabat el Batxillerat, després de repetir el 2n curs.

La Farzana viu una experiència intensa d'estudi en origen: va a l'escola al matí i a la tarda a una acadèmia, inclosos els dissabtes.

Del moment d'arribada a BCN recorda que “*només*” feia 2 classes: anglès i matemàtiques. I diu “*Cuando llegué... estaba muy preocupada. No me he preocupado tanto en mi vida.*” I “*yo no sabía nada y estaba allí sola, sentada.*” En aquest context, la professora d'anglès fa participar tot l'alumnat a l'aula ordinària en una activitat de lectura compartida i ella guanya el primer premi. Aquesta experiència significa una revalorització de la seva vàlua i capacitat d'estudi. A partir d'aquest moment, fa una progressió positiva en algunes matèries i guanya un premi de redacció per Sant Jordi fet en anglès.

Posteriorment, s'esforça en l'estudi perquè ella aspira a graduar-se a la universitat i “*Quería estudiar el Bachillerato para ir a la universidad (...) y había personas que decían ¡Es muy difícil, es muy difícil! No puedes estudiar!*”

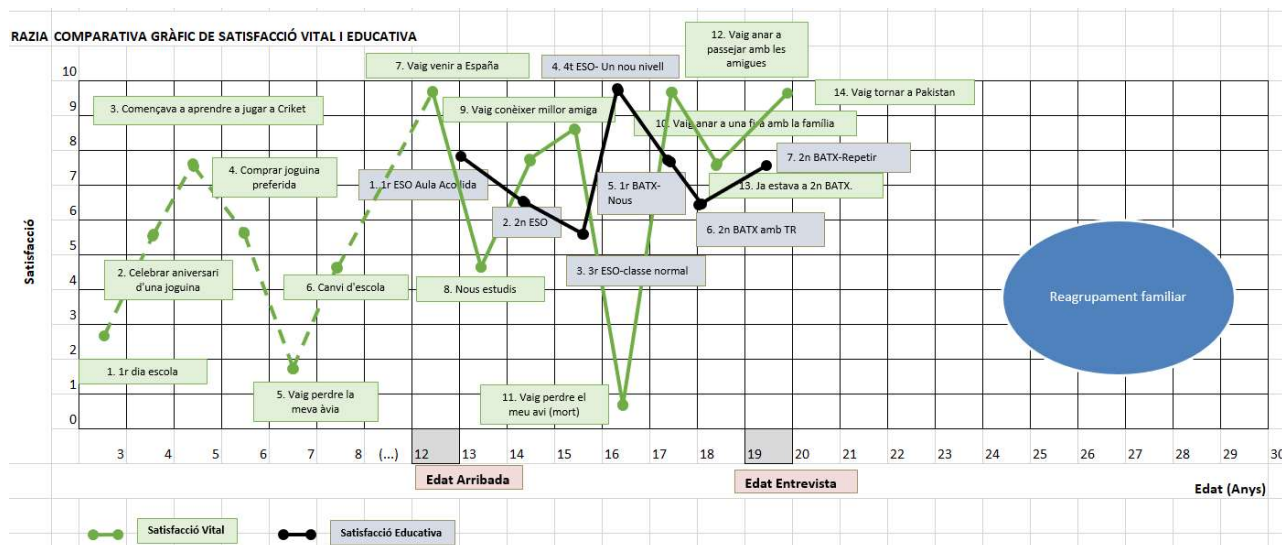
El seu lema és “*no dejarlo. Intentarlo, intentarlo.*” I considera molt destacat el suport motivador del seu tutor de 4t d'ESO que també és qui li indica que pot anar a un casal de reforç del barri. Té un bon record del casal “*porque aprendía mucho.*” Aquest espai educatiu també és una experiència de lleure on practica ping pong i jocs de taula.

Una experiència laboral com a dependent, empesa per la necessitat econòmica familiar, li permet aprendre a expressar-se millor en les llengües de destí.

..



Gràfic 16. Trajectòria vital i educativa de la Razia



Aquesta jove és la gran de tres germans i originària del Pakistan. Recorda que en l'arribada al nou centre educatiu *“Estava molt, molt callada perquè no coneixia ningú i no sabia què fer o... Després, dia a dia, he començat a estudiar; a saber la llengua... En casa també preparava verbs, intentava parlar amb germans i tot. I els professors també m’han ajudat i els ‘companyers’ del Pakistan em traduïen el que diu el professor i m’ajudaven molt.”* I rebla, emfatitzant la importància del contacte entre iguals i entre iguals del mateix origen cultural: *“Vaig veure 2 nenes del Pakistan i vaig parlar amb elles i elles em van acompanyar a mi a la classe i em van traduir i tot això.”* D’aquells primers dies té un record d’incomprensió, però també d’amabilitat de l’alumnat i el professorat. Diu: *“1r, 2n, 3r no tenia ni idea... Només estudiar, estudiar, estudiar. Quan he arribat a 4t d’ESO ja començava a ‘entendre’ la vida normal d’aquí.”*

Guarda un record d’esforç memorístic extrem en el sistema educatiu d’origen i relata amb orgull que al cap de 2 trimestres la tutora d’acollida li va dir *“El teu nivell està alt (ja estàs) preparada per les classes.”* I va iniciar-se en la classe ordinària.

Com és el cas d’altres AIT d’origen pakistanès, per aquesta alumna el més destacat en el seu progrés acadèmic és la fortalesa que sent en assolir bones qualificacions en matemàtiques i anglès.

En la seva progressió educativa relata la bona orientació del centre en explicar les possibilitats d’estudis postobligatoris perquè *“Jo no sabia res.”* I també la dificultat en consolidar el Batxillerat, ja que baixa el rendiment acadèmic i aquesta circumstància s’ajunta amb un viatge al país d’origen -viatge familiarment retardat durant 5 anys, que

es desencadena per la mala salut de l'avi- que li fa perdre l'avaluació de 4 assignatures en un moment de repetició de 2n de Batxillerat.

En el barri barceloní on s'estableixen després d'una breu etapa per terres de Lleida, pot assistir a un casal de reforç al que hi arriba assessorada per la tutora de l'aula d'acollida i també assisteix a reforç a través d'un programa educatiu que es desenvolupa al mateix centre en horari no lectiu. Al centre escolar pot demanar un espai d'estudi o l'ús dels ordinadors fora del temps lectiu al PAS de Consergeria.

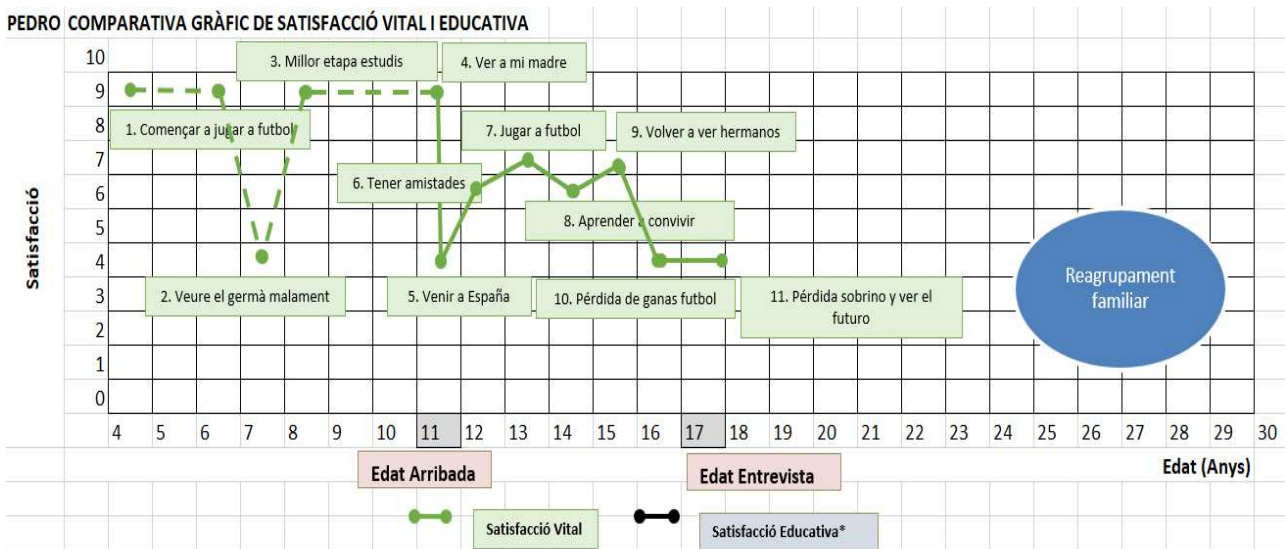
Un altre suport és la biblioteca del barri on es troba amb 'amics' i fan els deures "junts. Així aprenem. Si tu no entens una cosa i altres sí. Podem ajudar."

La Razia no participa en cap associació en origen ni en destí, però en destí assisteix a un Casal per joves en el seu temps de lleure; un espai que també actua com a suport escolar a més de "escuchar música y a veces películas".

En un entorn familiar en el que "encara no he sortit de Barcelona", recorda amb emoció una excursió al zoo o les colònies de 4t d'ESO a la platja.

..-

Gràfic 17. Trajectòria vital i educativa del Pedro



En el gràfic, en Pedro no aporta línia educativa pròpiament dita, perquè ell considera que els seus ítems coincideixen amb els de la línia de satisfacció vital i no completa la representació gràfica.

Aquest jove d'origen bolivià de pares separats i que s'ha criat en origen amb els seus 2 germans grans en un context de família extensa (avis i tiets), aterra a Barcelona després d'un període previ en una província castellana on viu el seu pare a qui no ha vist durant anys i amb qui no s'hi entén -“*No había vivido nunca con él*”-, motiu pel qual es reagrupa amb la mare a Barcelona passats uns mesos de difícil convivència amb la família reconstituïda paterna.

En el cas d'aquest AIT, el record inicial de l'escolarització en destí té a veure amb l'element relacional alumnat-professorat. Emfatitza: “*el cómo tratan los alumnos a los profesores (...) Los alumnos tutean a los profesores... Toda persona que viene de Suramérica pues... es muy complicado entenderlo (...) Tus padres te ven y... ellos (els pares) se lo pueden tomar como una falta de respeto, porque ellos (els pares) están en lo nuestro (volent dit que la família només coneixen la cultura escolar d'origen).*” La mare, que treballa com a cuidadora llargues hores, no ha assistit mai a cap reunió al centre escolar i aquesta qüestió relacional és motiu de discussió a la llar conjuntament amb el fet que se sent molt pressionat per rendir en els estudis “*Mis padres están... no piensan que el que tiene que estudiar es uno. Y eso a mí meeee... Me cabrea.*”

En Pedro també apunta que entre alumnat “*te vacilan*” i ha viscut situacions de tensió per aquest motiu. Supera una mala situació inicial de pressió negativa de grup gràcies a que “*aparecieron los amigos (...) y él, justamente, también había pasado por lo mismo. Entonces venía también de otro país. De Filipinas. (...) Y me contaba cómo se sentía.*”

Assisteix a una aula d'acollida on “*los profesores eran muy buenos (...) Me hacían sentir como si estuviera en mi país.*” I “*como había alumnos que les gustaba relacionarse, pues aquí (aula d'acollida) no hay quien sabe más. Se trataba de ayudarse. Eso es lo que me gustó.*”

Recorda l'etapa escolar en origen assenyalant que li agradava anar a l'escola i que els seus germans grans li van fer suport en absència dels progenitors. Aquest suport fratern es manté al llarg del temps superant les barreres geogràfiques, ja que els germans grans estan establerts a Bolívia. “*Le mandaba fotos. Y él, por nota de voz, me decía... que lo haga y que cuando acabe, que él ya lo tenía hecho y que lo comparamos.*” A la societat de destí troba professors que l'estimulen i que anomena com a referents, com per exemple “*la profesora de dibujo técnico (...) Es magnífica. Mira que teníamos encontronazos, pero*

*después sí que me aconsejaba*". O un tutor que emfatitzava amb ell aproximant el seu castellà al castellà sud-americà "*nos decía 'loco'... y él hablaba así como nosotros.*" Aquest tutor també és recordat pel seu suport material discret en moments de necessitat: "*Lo que pasa es que él (el tutor) vive por todo el mundo, sabe muchos idiomas(...) Con él hablábamos más. Incluso una vez me dice 'Oye Pedro, ¿tú necesitas ropa? (to de complicitat)' (...)* *Espérame fuera de casa y yo te bajo.*"

Des de la societat de destí viu amb intensitat la problemàtica laboral i de salut de la família en origen.

Al llarg del temps, a través d'un ric teixit esportiu i de barri, progressa en l'esport futbolístic on assoleix bones posicions competitives i interactua amb diferents clubs on el bequen i on aconsegueix treballar com a entrenador. En l'esport viu situacions de racisme pel fet de pertànyer a un equip amb molts jugadors d'origen estranger extracomunitaris. El món esportiu, altament masculinitzat, li és un gran estímul de superació, però al mateix temps significa disposar de poc temps per l'estudi "*te hacían jugar los sábados y el domingo ya estaba cansado*". La pràctica esportiva l'absorbeix i li resta temps a la dedicació a l'estudi. Una situació que el condueix a un mal rendiment acadèmic: "*Yo en mi vida pensaba repetir y claro que también lo ves como un fracaso.*"

Expressa una forta religiositat catòlica i una masculinitat romàntica amb la seva novia.

## Annex 2: El treball de camp

**Taula 23.** Cronograma general del treball de camp i etapes

Desenvolupament del Treball de camp	Curs 2014/15				Curs 2015/16				Curs 2016/17				Curs 2017/18				Curs 2018/19			
	Tardor	Hivern	Primavera	Estiu	Tardor	Hivern	Primavera	Estiu	Tardor	Hivern	Primavera	Estiu	Tardor	Hivern	Primavera	Estiu	Tardor	Hivern	Primavera	Estiu
<b>Mostra Centres</b>																				
Establiment de la mostra																				
Centre 1																				
Contacte i accés																				
Etnografia																				
Centre 2																				
Contacte i accés																				
Etnografia																				
<b>Mostra Retrospectiva</b>																				
Establiment de la mostra																				
Contacte i accés																				
Entrevistes																				
<b>Mostra Longitudinal</b>																				
Establiment de la mostra																				
Conformitat centres i familiar																				
Administració Qüestionari Gral.																				
Contacte i accés a AIT																				
Onada 1: Entrevistes																				
Onada 2: Seguiment																				
Onada 2: Entrevistes																				

**Taula 24.** Resum d'actuacions per mostres i cursos

Actuacions/Temps	Curs 2014/15	Curs 2015/16	Curs 2016/17	Curs 2017/18
Mostra de centres: Centre 1				
Mostra de centres: Centre 2				
Mostra de centres: Centre 3				
Mostra Retrospectiva				
Mostra Longitudinal (onada 1)				
Mostra Longitudinal (onada 2)				

### **Annex 3: Altres elements de la mostra**

El camp de l'educació té nombrosos actors i presenta peculiaritats administratives i legals que es concreten en limitacions a les possibilitats mostrals de la recerca.

D'una banda, els centres educatius en les etapes obligatòries i dins del sistema públic es configuren com a institucions d'accés tancat, amb figures específiques com el personal de la consergeria amb una pluralitat de funcions entre les quals la del control d'accés. D'altra banda, en els centres educatius en l'etapa de l'ESO l'alumnat no ha assolit la majoria d'edat, motiu que implica restriccions de centre i parentals. A més, les persones subjectes de la recerca -l'AIT- presenten peculiaritats específiques en quant a la seva localització, accés i capacitat comunicativa compartida amb la recercadora.

Per aquests motius, en la fase exploratòria inicial de la recerca s'ha entrevistat a nombroses persones amb responsabilitats acadèmiques, professionals, sindicals i tècniques per definir la problemàtica i per facilitar la fase d'accés a una mostra adient. Després d'aquesta fase exploratòria es van prendre 3 decisions amb efectes al disseny mostral:

1. Una característica fonamental de l'AIT objecte d'estudi és el desconeixement de la llengua vehicular de l'educació. Aquesta característica en fa complexa l'observació a través de tècniques de recerca que impliquen l'establiment d'un marc comunicatiu verbal. Per aquest motiu, es dissenya una mostra retrospectiva i una que ha de permetre el seguiment longitudinal d'alumnat d'incorporació tardana.
2. En aquestes mostres es tenen en compte variables relatives al procés migratori, la classe social i el gènere. No es tenen en compte específicament quin origen cultural té l'AIT o determinacions per origen geogràfic.
3. Amb aquesta doble mostra es cerca:
  - a. Fer un seguiment etnogràfic sincrònic de l'AIT que permeti una observació directa de les pràctiques educatives de la societat de destí (mostra longitudinal).
  - b. Augmentar els elements de reflexió i la capacitat comunicativa (mostra retrospectiva).

Es descarta una mostra familiar per dificultats lingüístiques i dificultats d'accés lligades a situacions de precarietat vital (sobretot per motius de residència o treball).

4. Mostra retrospectiva. Si és difícil accedir a l'AIT quan aquest és encara AIT, més difícil és contactar-lo quan deixa de ser-ho. Es decideix un mostreig intencional a partir d'institucions i persones que poden facilitar-ne el coneixement i accés.

5. Mostra longitudinal.

- a. L'alumnat d'incorporació tardana està educativament molt segregat i polaritzat. D'una banda, l'AIT de classe alta (fills i filles de treballadors internacionals qualificats o del cos diplomàtic) majoritàriament ubicat en centres privats i districtes residencials i, d'altra banda, l'AIT de classes mitjanes o treballadores en origen, localitzat en major mesura en centres públics i districtes de renda baixa. Aquest darrer és l'objectiu de la recerca, per tant cal establir una mostra de centres de secundària públics en districtes de renda baixa.
- b. Per l'abast temporal previst de la recerca i per la impossibilitat de saber *ex ante* quin alumnat prendrà una trajectòria d'èxit educatiu, el seguiment de la mostra es farà en 2 onades: una primera onada en que s'entrevistarà a tot l'univers d'AIT dels centres seleccionats i una segona onada en què es farà el seguiment de l'AIT que desenvolupi estudis post obligatoris.
- c. La primera onada d'entrevistes es realitzarà a tot l'univers d'AIT de 4r d'ESO amb una mínima capacitat comunicativa en català, castellà o anglès.
- d. Per assegurar una mostra longitudinal amb efectius entrevistables a la 2a onada, la mostra de centres prendrà centres amb una població d'AIT superior al 20% de l'alumnat de 4r d'ESO.

**Taula 25.** Objectius, tècniques i mostres

Objectius	Tècniques de recerca	Mostra d'institucions	Mostra de persones
1. Estudi de la trajectòria de l'AIT quan presenta perfils d'èxit educatiu.	Entrevistes semiestructurades retrospectives	DGAIA	Mostra retrospectiva
2. Construcció identitària dels AIT.	–	Altres institucions (mostreig intencional)	
3. Entorn educatiu comunitari dels AIT.	Entrevistes semiestructurades longitudinals (IQL)	– Centre 1 Centre 2	Mostra longitudinal
4. Comprensió dels processos de vinculació escolar en centres escolars amb presència d'AIT.	Etnografia: observació i entrevistes	Centre 1 Centre 2 Centre 3	Mostra agents educatius (Equips directius, PAS, Professorat)

## Taules descriptives de les mostres

**Taula 26.** Dades mostrals en nombres absoluts (Mostra retrospectiva)

Mostra AIT						Total
Trajectòries RET						
Gènere	Home	Dona				Total
	6	4				10
Continent origen*	Europa	Àsia	Àfrica	Amèrica	Oceania	
	1	3	5	1	0	10
Estudis	Sense Estudis	Estudis Primaris	Estudis Secundaris	Estudis Superiors		
Mare	3	0	7	0		10
Pare	1	3	5	1		10
Decisió emigrar	Familiar	Personal				
	7	3				10
Motiu emigració	Reagrupament	Buscar futur millor				
	7	3				10
Estudis en curs	Batxillerat	CFGM	CFGS	Grau universitari		
	5	0	4	1		10
Edat arribada	<14 (inclòs)	>15 (inclòs)				
	5	5				10
Edat entrevista	<19 (inclòs)	>20 (inclòs)				
	3	7				10

\* Per països/persones Mostra RET: Guinea Conakry (2), Marroc (3) / Pakistan (2), Índia (1) / Rússia (1) / Bolívia (1)

**Taula 27.** Dades mostrals en nombres relatius (Mostra retrospectiva)

Mostra AIT Trajectòries RET %						Total
Gènere	Home	Dona				
	60	40				100
Continent origen*	Europa	Àsia	Àfrica	Amèrica	Oceania	
	10	30	50	10	0	100
Estudis	Sense Estudis	Estudis Primaris	Estudis Secundaris	Estudis Superiors		
Mare	30	0	70	0		100
Pare	10	30	50	10		100
Decisió emigrar	Familiar	Personal				
	70	30				100
Motiu emigració	Reagrupament	Buscar futur millor				
	70	30				100
Estudis en curs	Batxillerat	CFGM	CFGS	Grau universitari		
	50	0	40	10		100



<b>Edat arribada</b>	<14 (inclòs)	>15 (inclòs)	
	50	50	100
<b>Edat entrevista</b>	<19 (inclòs)	>20 (inclòs)	
	30	70	100

Font: Elaboració pròpia

**Taula 28.** Indicadors dels centres observats

Indicadors de comparació entre centres. Curs 2015/16	CENTRE 1 (Màx. Complexitat)	CENTRE 2 (Màx. Complexitat)	CENTRE 3
1 % d'estudiants amb NEE (motores, sensorials, físiques, o desordres psíquics)	No informat	13,11%	6.08%
2 % d'estudiants (amb NEE) en termes de desavantatges socials	No informat	No informat	26.95%
3 % d'estudiants d'incorporació tardana (2 anys màxim en el sistema educatiu català)	No informat	4,10%	0.04%
4 % d'alumnat forani (altres nacionalitats, no espanyola)	No informat	39,80%	23.88%
5 Índex de promoció (estudiants a 3er d'ESO. %)	85,10%	85,70%	94.08%
6 % d'estudiants de 4rt d'ESO que passen els tests diagnòstics (Matemàtiques)	43,24%	38,64%	58.33%
7 Índex d'abandonament a 4rt Eso	0,00%	12,50%	16.66%
8 Índex graduats 4rt ESO	60,78%	No informat	No informat
9 Índex de promoció 4rt d'ESO	79,24%	No informat	No informat

Font: Direccions de Centre. Elaboració pròpia

Finalment, un dels centres (Centre 3) s'ha desestimat en no complir en el curs 2016-17 amb el requisit de presència d'AIT (en començar el curs 2 persones s'han d'incorporar a 4rt, però després una queda fora d'aquesta categoria i l'altre abandona en tenir 16 anys i poder atendre un curs municipal adreçat a joves a la recerca de feina).

### **Establiment d'una mostra longitudinal (IQL)**

En el curs 2018/17 s'estableix la mostra d'alumnat d'incorporació tardana de 4rt d'ESO en els 2 centres on s'ha conclòs el treball etnogràfic (centre 1 i 2). La mostra queda fixada amb el consentiment escrit dels centres, els tutors i l'alumnat generals (veure Annex 4 Documents metodològics). Un procediment clau és l'obtenció de les dades per a recontactar

l'alumnat en el proper curs 2017/18, quan amb molta probabilitat ja no estiguin escolaritzats en el centre on van estudiar 4r d'ESO.

Entre març i abril de 2017 s'omple el formulari de dades generals (veure Annex 4 Documents metodològics) per part de tot l'alumnat de les 4 classes de 4rt d'ESO, part de la mostra longitudinal. A partir de l'anàlisi d'aquesta informació, s'ha establert la mostra a entrevistar tal i com es veu en les taules següents amb dades agrupades per centres, en números absoluts i relatius, i en conjunt.

**Taula 29.** Dades mostrals en nombres absoluts de l'alumnat d'incorporació tardana a 4t d'ESO Centre 1 (Mostra longitudinal)

Mostra AIT							TOTAL
Trajectòries							
CENTRE 1							
Gènere	Home	Dona				TOTAL	
	5	7				12	
Continent origen*	Europa	Àsia	Àfrica	Amèrica	Oceania		
	0	10	0	2	0	12	
Estudis	Sense Estudis	Estudis Primaris	Estudis Secundaris	Estudis Superiors	NS		
Mare	0	10	0	2	0	12	
Pare	0	10	0	2	0	12	
Decisió emigrar	Familiar	Personal					
	12	0				12	
Motiu emigració	Reagrupament	Buscar futur millor					
	12	0				12	
Estudis que creu que farà curs 2018/19	Batxillerat	CFGM	Repetició	No estudiarà (Estudis formals)		NS	
	2	7	0	2	1	12	
Edat arribada	<11	>12					
	5	7				12	
Edat entrevista	<15 (inclòs)	>16 (inclòs)					
	5	7				12	

\* Per països/persones MostraLONG1C1: Filipines (2), Bangladesh (2), Pakistan (3), Índia (2), Xina (1) / Bolívia (1), Hondures (1).

**Taula 30.** Dades mostrals en nombres absoluts de l'alumnat d'incorporació tardana a 4t d'ESO Centre 2 (Mostra longitudinal)

Mostra AIT						TOTAL
Trajectòries						
CENTRE 2						
Gènere	Home	Dona				TOTAL
	4	4				8
Continent origen*	Europa	Àsia	Àfrica	Amèrica	Oceania	
	0	4	0	4	0	8
Estudis	Sense Estudis	Estudis Primaris	Estudis Secundaris	Estudis Superiors	NS	
Mare	0	2	5	1	0	8
Pare	2	2	3	1	0	8
Decisió emigrar	Familiar	Personal				
	8	0				8
Motiu emigració	Reagrupament	Buscar futur millor				
	7	1				8
Estudis que creu que farà curs 2018/19	Batxillerat	CFGM	Repetició	No estudiarà (Estudis formals)		NS
	4	2	1	0	1	8
Edat arribada	<11	>12				
	0	8				8
Edat entrevista	<15 (inclòs)	>16 (inclòs)				
	1	7				8

\* Per països/persones MostraLONG1C2: Pakistan (2), Índia (1), Xina (1) / Colòmbia (1), República Dominicana (1), Hondures (2).

**Taula 31.** Dades mostrals totals en nombres absoluts de l'alumnat d'incorporació tardana a 4t d'ESO. Mostra longitudinal, 1a Onada

Mostra AIT						TOTAL
Trajectòries						
TOTAL						
Gènere	Home	Dona				TOTAL
	9	11				20
Continent origen*	Europa	Àsia	Àfrica	Amèrica	Oceania	
	0	14	0	6	0	20
Estudis	Sense Estudis	Estudis Primaris	Estudis Secundaris	Estudis Superiors	NS	
Mare	0	12	5	3	0	20
Pare	2	12	3	3	0	20
Decisió emigrar	Familiar	Personal				
	20	0				20

Motiu emigració	Buscar futur					
	Reagrupament	millor				
Estudis que creu que farà curs 2018/19	19	1				20
		No estudiarà (Estudis formals) NS				
Edat arribada	6	9	1	2	2	20
	<11	>12				
Edat entrevista	5	15				20
	<15 (inclòs)	>16 (inclòs)				
	6	14				20

\* Per països/persones MostraLONG1: Filipines (2), Bangladesh (2), Pakistan (5), Índia (3), Xina (2) / Bolívia (1), Hondures (3), Colòmbia (1), República Dominicana (1).

**Taula 32.** Dades mostrals totals en nombres relatius de l'alumnat d'incorporació tardana a 4t d'ESO. Mostra longitudinal, 1a Onada

Mostra AIT						
Trajectòries						
TOTAL %						
Gènere	Home	Dona				TOTAL
Continent origen*	45	55				100
		Europa	Àsia	Àfrica	Amèrica	Oceania
Estudis	0,0	70,0	0,0	30,0	0,0	100
		Sense Estudis	Estudis Primaris	Estudis Secundaris	Estudis Superiors	NS
Mare	0	60	25	15	0	100
Pare	10	60	15	15	0	100
Decisió emigrar	Familiar		Personal			
Motiu emigració	100	0				100
		Buscar futur				
Estudis que creu que farà curs 2018/19	95	5				100
		No estudiarà (Estudis formals) NS				
Edat arribada	30	45	5	10	10	100
	<11	>12				
Edat entrevista	25	75				100
	<15 (inclòs)	>16 (inclòs)				
	30	70				100

Font: Elaboració pròpia.

**Taula 33.** Origen geogràfic de l'alumnat d'incorporació tardana a 4t d'ESO per països. Mostra longitudinal, 1a Onada

<b>Mostra AIT Trajectòries LONGC1 TOTAL per països origen</b>	<b>Absolut</b>	<b>%</b>
Filipines	2	10
Bangladesh	2	10
Pakistan	5	25
Índia	3	15
Xina	2	10
Bolívia	1	5
Hondures	3	15
Colòmbia	1	5
República Dominicana	1	5
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Taula 34.** Origen geogràfic de l'alumnat d'incorporació tardana a 4t d'ESO per continents. Mostra longitudinal, 1a Onada

<b>Mostra AIT Trajectòries LONGC1 TOTAL per continent origen</b>	<b>Absolut</b>	<b>%</b>
Europa	0	0
Àsia	14	70
Àfrica	0	0
Amèrica	6	30
Oceania	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Font: Elaboració pròpia.

Part de la dificultat ha tingut a veure amb l'accés al camp per treballar longitudinalment amb una mostra d'AIT que domines suficientment algun idioma de comunicació compartit (català, castellà, anglès). Per aquest motiu, 3 persones han quedat descartades de la mostra. Una altra

eventualitat ha estat la sortida del país d'una AIT amb la seva família amb la finalitat de nova residència.

Per tant, les característiques de la Mostra Total d'Alumnat d'Incorporació tardana entrevistat al llarg del treball de camp (30 persones) es reflecteix en les següents taules.

**Taula 35.** Origen geogràfic de l'alumnat d'incorporació tardana entrevistat per països. Mostra conjunta total

<b>Mostra AIT Trajectòries TOTAL per països origen</b>	<b>Absolut</b>	<b>%</b>
Filipines	2	6,7
Bangladesh	2	6,7
Pakistan	7	23,3
Índia	4	13,3
Xina	2	6,7
Bolívia	2	6,7
Hondures	3	10,0
Colòmbia	1	3,3
República Dominicana	1	3,3
Guinea Conakry	2	6,7
Marroc	3	10,0
Rússia	1	3,3
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Font: Elaboració pròpia.

**Taula 36.** Origen geogràfic de l'alumnat d'incorporació tardana entrevistat per continents.  
Mostra conjunta total

<b>Mostra AIT Trajectòries TOTAL per continent origen</b>	<b>Absolut</b>	<b>%</b>
Europa	1	3,3
Àsia	17	56,7
Àfrica	5	16,7
Amèrica	7	23,3
Oceania	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Font: Elaboració pròpia.

**Taula 37.** TOTAL MOSTRA 20 CASOS LONGITUDINAL

NOM	1 SAIMA	2 MEENA	3 AIXA	4 JOSEPH	5 ABDUL	6 EVO	7 BEGUM	8 SUNITA	9 GLORIA	10 ALI	11 TERESA	12 WEI	13 RANJIT	14 LI	15 JOCELYN	16 ANA	17 JOSE	18 RAZIA_II	19 MARCOS	20 AHMED
<b>País de naixement</b>	Pakistan	Índia	Pakistan	Filipines	Bangladesh	Bolivia	Bangladesh	Índia	Filipines	Pakistan	Honduras	Xina	Índia	Xina	Honduras	República Dominicana	Colòmbia	Pakistan	Honduras	Pakistan
<b>Edat 1a Entrevista</b>	15	17	16	16	15	15	16	16	15	16	15	15	16	17	15	17	16	17	16	17
<b>Estudis en curs 1a Entrev.</b>	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO	4rt ESO
<b>Edat arribada Catalunya</b>	14	15	11	15	11	11	14	15	14	11	13	11	13	16	15	17	15	16	16	16
<b>Estudis en curs 2a Entrev.</b>	1r Batxillerat Científic	-	2n Batxillerat Científic	-	Grau Comerç i Marketing	-	-	-	-	-	Grau Mirja Auxiliar Infermeria	-	2n Batxillerat Científic	2n Batxillerat Tecnològic	-	-	2n Batxillerat Humanístic	-	-	-
<b>Sexe</b>	Dona	Dona	Dona	Home	Home	Home	Dona	Dona	Dona	Home	Dona	Home	Home	Dona	Dona	Dona	Home	Dona	Home	Home
<b>Motiu arribada</b>	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Visat estudis	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament

**Taula 38.** TOTAL MOSTRA 10 CASOS RETROSPECTIVA

NOM	21 BADIA	22 MOHA	23 DAKAR	24 TOM	25 BADRA	26 PEDRO	27 ARSENI	28 FARZANA	29 RAZIA	30 YAMIR
<b>País de naixement</b>	Marroc	Marroc	Guinea Conakry	Guinea Conakry	Marroc	Bolivia	Rússia	Pakistan	Pakistan	Índia
<b>Edat 1a Entrevista</b>	23	23	21	22	23	15	17	18	19	20
<b>Estudis en curs 1a Entrev.</b>	Grau Universitari Traducció	CS Administració i Empresa	CS Informàtica	CS Comerç Internacional	CS Integració Social	1er Batxillerat	2on Batxillerat	2on Batxillerat	2on Batxillerat	2on Batxillerat + Desenvolupament web
<b>Edat arribada Catalunya</b>	17	15	16	16	13	12	12	15	12	12
<b>Sexe</b>	Dona	Home	Home	Home	Dona	Home	Home	Dona	Dona	Home
<b>Motiu arribada</b>	Reagrupament C.	MENA	MENA	MENA	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament	Reagrupament

## Annex 4: Documents metodològics

### Document en la fase de contacte amb el centre i accés al camp



#### L'alumnat d'incorporació tardana i les trajectòries educatives d'èxit

Anna.tarres@uab.cat

Facultat de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona

Investigadora: Anna Tarrés Vallespí

Director de tesi: Xavier Bonal Sarró

**El tema** que es planteja és l'estudi dels elements d'adhesió educativa en la trajectòria de l'alumnat d'incorporació tardana (AIT) en contextos de vulnerabilitat socioeconòmica. L'estudi de cas que realitzaré al vostre centre es concreta entre uns altres en els següents **objectius**:

1. Descriure i interpretar com s'ensenya i com s'aprenen en un context de diversitat.
2. Identificar, descriure i analitzar la metodologia d'ensenyament, les activitats i les pràctiques organitzatives del centre.
3. Identificar pràctiques d'acollida i educació en la diversitat.

En la fase actual es treballa en una etnografia i realitzant entrevistes des d'una perspectiva longitudinal a AIT amb trajectòries d'èxit educatiu:

- A) **Etnografia** de pràctiques educatives i organitzatives a la Secundària Obligatòria: comprensió dels processos de generació i sosteniment de l'adhesió educativa com a component de l'èxit educatiu. **NECESSITAT**: Permís per l'observació d'aules/espais d'ús comú + entrevistes a Personal del centre. Primer període a definir entre març i juny 2016 i Segon període entre Setembre i juny 2017.
- B) **Entrevista** amb joves que han estat AIT i han arribat a Catalunya en l'etapa de l'ESO. Aquests joves entrevistats han cursat estudis postobligatoris, i els han acabat o encara estan estudiant en l'actualitat.( aprox. 1h30) **NECESSITAT**: Informació d'identificació dels joves i contacte. A ser possible, provisió d'un entorn tranquil per la realització de l'entrevista.

#### Quines necessitats generals tenim

No farem gens que no vulgueu, ni sense la vostra autorització. Avançarem amb vosaltres. Tractarem d'interferir el menys possible en el vostre treball. Però, per poder desenvolupar aquest projecte necessitaria:

- Poder estar al vostre centre almenys dos dies per setmana, durant uns mesos.
- Poder entrar en algunes classes per compartir pràctiques d'aula.
- Poder fer observació en espais comuns (patis, passadissos, altres).
- Deixar oberta la possibilitat de realitzar algunes entrevistes tant a docents com a





estudiants en relació a la temàtica de la recerca.

- Poder parlar amb grups d'estudiants per compartir les seves experiències d'aprenentatge.
- Poder tenir accés als recursos d'ensenyament i aprenentatge utilitzat i a les produccions dels estudiants, així com a la documentació del centre.
- Comptar amb la vostra mirada sobre l'informe de recerca que elaboraré com a resultat de l'estudi de cas.

**Què puc aportar**

- Convertir l'experiència de recerca en una experiència d'aprenentatge compartit.
- Apropar-vos materials, guies o informació que pugui ser del vostre interès en relació a la temàtica.
- Que la meua mirada sobre el vostre treball us pugui servir en la vostra tasca educativa.

Agraint molt sincerament la vostra disponibilitat.

Barcelona, març de 2016.

## Formulari per l'establiment de la mostra longitudinal (mostra)

<b>NOM:</b> _____		Març 2017. Estudis en curs: 4rt ESO. Centre: _____	
País naixement			
Nacionalitat			
Països on has viscut (períodes de més de 2 mesos)			
Sexe			
Edat			
Vius al mateix barri de l'institut? (Si és diferent, dir a quin)			
<b>EXPERIÈNCIA MIGRATÒRIA (Omplir si se'n té)</b>			
Edat arribada Catalunya			
Mes/any arribada Catalunya (si has tornat més vegades en períodes de més de 6 mesos també)			
Mes/any primera arribada Espanya (si diferent)			
Ocupació Mare país origen			
Ocupació Pare país origen			
<b>FAMÍLIA</b>			
País naixement Mare			
Nivell estudis Mare (Sense estudis, Estudis primaris acabats, Estudis secundaris acabats, Estudis tècnics, Estudis superiors, Altres)			
Què ha estudiat la mare?			
Ocupació actual mare			
País naixement Pare			
Nivell estudis Pare (Sense estudis, Estudis primaris acabats, Estudis secundaris acabats, Estudis tècnics, Estudis superiors, Altres)			
Què ha estudiat el pare?			
Ocupació actual Pare			
Número de germans (tu inclòs)			
Posició entre germans			
Si tens germans més grans, què han estudiat?			
Número de persones que viuen a la mateixa casa que tu?			
Amb qui vius a casa teva? (Parentiu o relació)			
Altres família			
<b>ESTUDIS</b>			
Edat primer curs accés escolarització			
Localitat i país del centre educatiu 1er accés			
Número abandonaments dels estudis			
Motiu abandonament(-s)			
Número retards (per exemple, repeticions o pèrdues de períodes d'escolarització)			
Motiu retard(-s)			
Vols estudiar l'any vinent?			
(Sí sí) Què vols estudiar?			
<b>FUTUR</b>			
Què vols fer de gran?			
Què creus que faràs de gran?			
<b>ALTRES</b>			
Llengües parlades, quines?			
ALTRES OBSERVACIONS SOBRE TU QUE ET SEMBLI IMPORTANT EXPLICAR:			

Aquesta informació és confidencial i només serà usada amb finalitats de recerca. Gràcies!



## Full d'autorització i dades de contacte



### Autorización y datos de contacto para un estudio de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

Este año 2017 el Instituto colabora en una investigación sobre *Alumnado de Incorporación Tardía en el sistema educativo catalán* realizado por Anna Tarrés de la Facultad de Sociología.

Para poder entrevistar a su hijo/a sobre educación en el próximo curso 2017/18, la autora pide la información de contacto de:

**(NOMBRE DEL HIJO/A)** \_\_\_\_\_

**Mail del jóven:** \_\_\_\_\_

**Móvil del jóven:** \_\_\_\_\_

La investigadora se compromete a no divulgar la información de contacto y usarla únicamente para finalidades de investigación. ¡Gracias!

Para más información: [anna.tarres@uab.cat](mailto:anna.tarres@uab.cat) o al teléfono 93 5813832.

**Firma tutor/a Familia:**

**Fecha:**

## Mostra de la Pauta entrevista longitudinal (1a Onada)

### GUIÓ 1a. ENTREVISTA: Alumnat 4rt ESO AIT

"Em dic X i estudio a la Universitat Autònoma de Barcelona. Gràcies per deixar-nos fer aquesta entrevista! Com saps, aquest estudi és sobre joves i educació. M'interessa saber què és l'educació per tu, que has estudiat, què t'ha ajudat a estudiar, com t'imagines el teu futur. D'acord?"

1. Com et dius?
2. Quants anys tens?
3. Quina edat tenies quan vas arribar a Catalunya?
4. A quin curs vas començar l'escola/institut aquí?
5. On? (Població, nom centre)
6. M'agradaria que lliurement em comentessis tot el que recordis del primer dia a l'escola/institut aquí.
7. Com va ser la teva educació abans d'arribar a Catalunya? (nivell educatiu màx./ experiència escolarització...)
8. On vivies (ciutat, camp... localitat)?
9. (Motiu migració) Trobar-se amb el pare/mare que ja estava aquí? (Prequntar amb qui vivia allà, quant de temps feia que no veia la família aquí, etc.)

#### INSTITUT

10. Com és un dia normal a l'institut?
11. Com descriuries l'institut en poques paraules?
12. Vas a l'Aula d'acollida?
13. (Si hi ha anat) Com és/era l'AA? (Tractar que s'expressi: adjectius, professorat, pràctiques, manera de fer, si li agrada/va o no, què canviaria, és útil?...)
14. On estàs més a gust a l'AA o a l'AO (aula amb companys de la teva edat)? (idem)
15. (Si ja no va a l'AA) quant de temps hi has anat?
16. Valoracions positives (Què t'agrada? No només assignatures sinó també activitats, procediments, relacions, etc.)
17. Una experiència positiva viscuda a l'institut
18. Valoracions negatives (Què no t'agrada? No només assignatures sinó també activitats, procediments, relacions, etc.)
19. Una experiència negativa viscuda a l'institut
20. Què has après a l'institut?

#### CONTEXT VITAL INICI VIDA A CATALUNYA

21. On vas anar a viure quan vas arribar a Catalunya? Amb qui? Durant quant temps?
22. Què en recordes d'aquella època?
23. Encara vius al mateix lloc?
24. Has anat a algun tipus d'espai al teu barri? (Casals, Grups de joves, biblioteques,...) (Si sí, valoració)
25. Primer canvi de residència: On? Amb qui? Durant quant temps? Records?
26. Segon canvi de residència: On? Amb qui? Durant quant temps? Records?
27. Altres (com estades fora del país per un temps); contacte/visites al seu país d'origen,....

#### AMISTATS, SUPORTS

28. Què/Qui t'ajuda a estudiar? (germans, amics, ús tecnologies, anada a suport escolars i on,...)
29. Què/Qui no t'ajuda? Què necessaries i no tens?

#### L'EXPECTATIVA EDUCATIVA

30. Vols seguir estudiant? (Sí)
31. Què t'agradaria fer?
32. Fins on vols estudiar? P.Q.?
33. Creus que aconseguiràs fer els estudis que vols?
34. Perquè sí / perquè no
35. Què vol que estudiis la teva família?
36. Què et sembla que estudiaran els teus companys de classe?
37. I els teus amics aquí?
38. I els teus amics o familiars de la teva edat (si en té) en el teu país de naixement?
39. On vols estudiar? (centres educatius, país)

40. Altres expectatives a la teva vida: \_\_\_\_\_
41. Creus que aprovaràs 4rt?
42. De moment, has suspès alguna assignatura aquest curs?
43. Penses estudiar aquí o allà...? (per si no ha sortit el tema)
44. (tema retorn) On penses que viuràs quan siguis més gran?

EXPERIÈNCIA DE VOLUNTARIAT, ASSOCIACIONS (de tota mena)

45. Durant l'ESO fas o has fet alguna extraescolar?
46. Participes en alguna activitat voluntària? O en algun club o associació? Fas esport?
47. Abans de marxar del teu país d'origen participaves en algun club, associació o grup?
48. Què fas en el teu temps d'oci?

CURSETS, INTERNET (ÀMBIT INFORMAL ED.)

49. A part del que m'has dit que has estudiat, has fet algun curset extra d'alguna cosa?
50. (Sí) On? Com el valores?
51. I altres elements com internet, creus que aprens o que t'ajuda en la teva educació?

ALTRES:

52. Com consideres la situació econòmica de la família a Catalunya: molt dolenta, dolenta, bona, molt bona?
53. Com consideraves la situació econòmica de la família al teu país d'origen quan el teu pare/mare va emigrar: molt dolenta, dolenta, bona, molt bona?

Gràcies!!

- FULL DADES CONTACTE I MAPES/FOTOS
- Vols afegir alguna cosa més? Gràcies! I, amb el teu permís l'any vinent et trucarem per una segona entrevista més breu.

## Mostra de la Pauta entrevista longitudinal (2a Onada)

### Contacte

Hola! Sóc l'Anna Tarrés, de la Universitat Autònoma de Barcelona. Fa 2 anys et vaig fer una entrevista (o la meva companya, la Sara) a l'institut i et vaig demanar permís per tornar a contactar amb tu i poder parlar una mica. Podríem quedar un dia una estona i parlar de com estàs i què fas? Si ho recordes es tracta d'un estudi sobre joventut i educació i per nosaltres és molt important poder tornar a parlar amb tu una estona quan et vagi bé.

- (Si Sí)=> Pregunta oberta sobre si ara està estudiant i què fa (potser podem quedar en el seu centre d'estudi o aprop)

### Guió ENTREVISTA LONG\_2

- Salutació i agraïment
- Pregunta oberta sobre com està
- Pregunta oberta sobre què fa
- Com són els nous estudis? (Trajectoria)
- Com és l'ambient de centre?
- T'agrada? + Què sí i que no i pq
- CANVI 4rt ESO a PO
- Notes a PO
- Què és/va ser més difícil? Què més fàcil o motivador?
- Ha canviat alguna cosa en la teva rutina diària respecte l'any passat?
- Hi ha algun element/persona que t'ajuda a estudiar?
- Fas extraescolars? (Quines sí, quines no, pq)
- Has tingut algun canvi personal, familiar important respecte l'any passat?
- Vius a la mateixa vivenda que el curs anterior?
- DECISIÓ PO: Valoració, expectatives,... / Comparar si a E1 va dir alguna cosa al respecte...
- Elements d'Orientació per PO: que va viure a l'insti + com ho valora
- Notes 1er trim i +
- Expectativa notes/assoliments en acabar curs i pq
- Estàs content amb la reacció de la teva família amb aquests estudis?
- Que fan els teus amics? (estudien, no...) Què estudien?
- Expectativa final curs i manteniment decisió amb èxit (pq sí, pq, no)
- Indicadors diversos!!! (operativització conceptes TOT / CENTRE 1/2)
- Revisió BUIT i vermell a E1
- Pensant en la teva condició de dona/home, creus que ho has tingut més fàcil o difícil en algun aspecte que els homes/dones(contrari a ell@)
- + anècdotes...
- Recordes què pensaves sobre la teva vida/futur quan vivies a (\*país origen)
- La vida que duus, les decisions que has pres... són les que volies? / fas allò que fan altres joves en el teu país d'origen? (elements de diferència, similitud, pq, observacions,...)
- ...

