



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>

# ÍCARO EN LA ESCUELA

*Los hijos e hijas de la migración marroquí y pakistaní en la transición hacia la educación postobligatoria*

**MARTÍ MANZANO MOLINER**



*Tesis doctoral dirigida por Aina Tarabini-Castellani Clemente.*

*Programa de Doctorado en Sociología. Departamento de Sociología.  
Universitat Autònoma de Barcelona. 2022*

Programa de Doctorado en Sociología  
Departamento de Sociología  
Universitat Autònoma de Barcelona

# **Ícaro en la escuela**

Los hijos e hijas de la migración marroquí y pakistaní en la  
transición hacia la educación postobligatoria

Martí Manzano Moliner

Tesis doctoral dirigida por:

Aina Tarabini-Castellani Clemente

L'Hospitalet de Llobregat, noviembre 2022

*Paisaje con la caída de Ícaro* (1554-55), atribuido a Pieter Brueghel el Viejo. El mito de Ícaro nos plantea la tensión entre el querer y el poder, la relación entre la ambición y los medios para realizarla característica de las transiciones educativas de (algunos) hijos e hijas de migrantes. Además, el cuadro subraya el paisaje antes que el individuo: Ícaro impacta mortalmente en un margen del cuadro sin que ninguna de las otras figuras, ni el espectador, repare en su trágica caída.

*Al uelo Lul, la uela Rosita, el iaio Agustín,  
la iaia Maria, el uelo Herminio i la uela  
Encarna.*

## **Resumen:**

Esta tesis doctoral explora las transiciones hacia la educación postobligatoria de hijos e hijas de migrantes de origen marroquí y pakistaní en un contexto de segregación urbana y escolar. Las transiciones hacia la educación postobligatoria son clave en las trayectorias educativas de los y las jóvenes desde una mirada sociológica sensible a la reproducción de las desigualdades sociales dentro del sistema educativo. Los distintos perfiles sociales –diferenciados por la articulación de posiciones en la estructura social en términos de etnicidad, origen migrante, clase y género– experimentan procesos de transición distintos que se traducen en distribuciones de oportunidades desiguales. Numerosos estudios demuestran que, tanto en Cataluña como en la mayoría de contextos analizados, los hijos e hijas de migrantes tienden a estar sobrerrepresentados en itinerarios profesionales. Con el objetivo de comprender estas tendencias desiguales, esta tesis doctoral se interroga por este fenómeno explorando los significados y experiencias que se terminan traduciendo en procesos de transición específicos.

A partir de esta cuestión, la tesis parte de un modelo analítico que entiende los procesos de transición como el resultado de articulaciones identitarias y aspiracionales. Las identidades y aspiraciones no se dan en el vacío, sino dentro de los significados disponibles en las doxas de campos sociales que predefinen los términos en que los y las jóvenes se entienden a sí mismos/as y sus horizontes de acción. Para captar, describir y analizar estos significados se ha diseñado una metodología cualitativa, longitudinal y visual que acompaña a 18 hijos e hijas de migrantes pakistaníes y marroquíes del barrio del Raval de Barcelona a lo largo de la transición hacia la educación postobligatoria mediante entrevistas semiestructuradas y fotoestimuladas.

Los resultados de esta investigación arrojan luz, en primer lugar, sobre las identidades sociales proyectadas en el campo social analizado. Se observan procesos de articulación identitaria profundamente influenciados por el contexto de segregación y superdiversidad del Raval que producen identificaciones más o menos cercanas a las disposiciones que la escuela reconoce y premia. En segundo lugar, el análisis de las identidades escolares revela la persistencia de la ideología individualista meritocrática y de los dones naturales, la distinción jerárquica del conocimiento teórico sobre el conocimiento práctico y una lógica de encaje que plantea que “a cada tipo de alumno/a le corresponde naturalmente un tipo u otro de itinerario o modalidad educativa postobligatoria”. En tercer lugar, la tesis doctoral propone una tipología que distingue cuatro procesos de transición a partir de las experiencias documentadas: las transiciones por ambición enfriada, por ambición sostenida, por encaje inmediato y por encaje profesional.

En conjunto, la tesis doctoral demuestra que las transiciones hacia la educación postobligatoria de los hijos e hijas de migrantes son el producto de las complejas interacciones de las posiciones estructurales, institucionales y relacionales. De este modo, a partir de las voces de los y las jóvenes, se construye un diagnóstico desesencializante de las realidades del alumnado descendiente de migrantes y/o perteneciente a minorías étnicas. Además, se demuestra que el origen migrante familiar no siempre opera como hándicap en las trayectorias educativas, sino que a veces supone un revulsivo que favorece la vinculación escolar y la formulación de aspiraciones ambiciosas.

Con todo, la tesis doctoral ofrece herramientas para una comprensión profunda de las transiciones hacia la educación postobligatoria de los hijos e hijas de migrantes. Esto resulta útil para la formulación de políticas educativas, intervenciones pedagógicas y orientaciones académicas sensibles a la realidad migrante y comprometidas con la búsqueda de la igualdad de oportunidades efectiva entre el alumnado independientemente de su origen.

## **Resum:**

Aquesta tesi doctoral explora les transicions cap a l'educació postobligatòria de fills i filles de migrants d'origen marroquí i pakistanès en un context de segregació urbana i escolar. Les transicions cap a l'educació postobligatòria són claus en les trajectòries educatives dels i les joves des d'una mirada sociològica sensible a la reproducció de les desigualtats socials dins del sistema educatiu. Els diferents perfils socials –diferenciats per l'articulació de posicions en l'estructura social en funció de l'ètnicitat, l'origen migrant, la classe i el gènere– experimenten processos de transició diferents que es tradueixen en distribucions d'oportunitats desiguals. Nombrosos estudis demostren que tant a Catalunya com en la majoria de contextos analitzats els fills i filles de migrants tendeixen a estar sobrerrepresentats als itineraris professionals. Amb l'objectiu de comprendre aquestes tendències desiguals, aquesta tesi doctoral s'interroga per aquest fenomen explorant els significats i experiències que s'acaben traduint en processos de transició específics.

A partir d'aquesta pregunta, la tesi parteix d'un model analític que entén els processos de transició com el resultat d'articulacions identitàries i aspiracionals. Les identitats i les aspiracions no es donen en el buit, sinó dins dels significats disponibles en les doxes dels camps socials que anticipen les definicions a partir de les quals els i les joves s'entenen a si mateixos/es i els seus horitzons d'acció. Per a copsar, descriure i analitzar aquests significats s'ha dissenyat una metodologia qualitativa, longitudinal i visual que

acompanya a 18 fills i filles de migrants pakistanesos y marroquins del barri del Raval de Barcelona durant la transició a l'educació postobligatòria mitjançant entrevistes semiestructurades i fotoestimulades.

Els resultats de la investigació s'enfoquen, en primer lloc, en les identitats socials projectades en el camp social analitzat. S'observen processos d'articulació identitària profundament influenciats pel context de segregació i superdiversitat del Raval que produeix identificacions més o menys properes a les disposicions que l'escola reconeix i premia. En segon lloc, l'anàlisi de les identitats escolars demostra la persistència de la ideologia individualista meritocràtica i dels dons naturals, la distinció jeràrquica del coneixement teòric sobre el coneixement pràctic i una lògica d'encaix que planteja que "a cada tipus d'alumne/a li correspon naturalment un tipus o altre d'itinerari o modalitat educativa postobligatòria". En tercer lloc, la tesi doctoral proposa una tipologia que distingeix quatre processos de transició a partir de les experiències documentades: les transicions per ambició refredada, per ambició sostinguda, per encaix immediat i per encaix professional.

En conjunt, la tesi doctoral demostra que les transicions cap a l'educació postobligatòria dels fills i filles de migrants són el producte de complexes interaccions de les posicions estructurals, institucionals i relacionals. Així, a partir de les veus dels i les joves, es construeix una diagnosi desessencialitzant de les realitats de l'alumnat descendent de migrants i/o que pertany a minories ètniques. A més, es demostra que l'origen migrant familiar no sempre suposa un hàndicap en les trajectòries educatives sinó que a vegades esdevé un revulsiu que afavoreix la vinculació escolar i la formulació d'aspiracions ambicioses.

Amb tot, la tesi doctoral ofereix eines per a una comprensió profunda de les transicions cap a l'educació postobligatòria dels fills i filles de migrants. Això pot ser útil per a formular polítiques educatives, intervencions pedagògiques i orientacions acadèmiques sensibles a la realitat migrant i compromeses amb l'objectiu de la igualtat d'oportunitats efectiva entre l'alumnat independentment del seu origen.

## **Abstract:**

This doctoral thesis explores the transitions to post-compulsory education of sons and daughters of migrants of Moroccan and Pakistani origin in a context of urban and school segregation. Transitions to post-compulsory education are essential processes in the educational trajectories of young people from a sociological perspective sensitive to the reproduction of social inequalities within the education system. The unequal social



profiles —differentiated by the articulation of positions in the social structure in terms of ethnicity, migrant origin, class and gender— experience different transition processes that result in unequal distributions of opportunities. Numerous studies show that in Catalonia and most of the analysed contexts, the sons and daughters of migrants tend to be over-represented in the vocational pathway. In order to understand these unequal tendencies, this doctoral thesis analyses this phenomenon by exploring the meanings and experiences that end up into specific transition processes.

With these aim, the thesis establishes an analytical model that understands transition processes as the result of identity and aspirational articulations. Identities and aspirations are produced within the meanings available in the doxa of social fields that predefine the terms in which young people understand themselves and their horizons of action. To capture, describe and analyse these meanings, a qualitative, longitudinal and visual methodology has been designed to accompany 18 sons and daughters of Pakistani and Moroccan migrants in Barcelona's neighbourhood El Raval through the transition to post-compulsory education by means of semi-structured and photo-elicited interviews.

Results of this research focus, firstly, on the social identities projected in the social field analysed. We observe processes of identity articulation deeply influenced by the context of segregation and super-diversity in El Raval. These context produces identifications that fit differently with the dispositions that school recognises and rewards. Secondly, the analysis of school identities reveals the persistence of the individualistic meritocratic ideology and of natural gifts, the hierarchical distinction of theoretical knowledge over practical knowledge and a logic of fitting in which states that "each type of pupil naturally corresponds to a post-compulsory educational pathway or modality". Thirdly, the doctoral thesis proposes a typology that distinguishes four transition processes based on documented experiences: transitions by cooled ambition, by sustained ambition, by immediate fit and by professional fit.

Overall, the dissertation demonstrates that transitions to post-compulsory education of migrant descendants are the product of complex interactions of structural, institutional and relational positions. In this way, based on the voices of the young people, a non-essentialist diagnosis of the realities of pupils with a migrant background and/or belonging to ethnic minorities is proposed. Furthermore, it is shown that family migrant origin does not always act as a handicap in educational trajectories, but rather that it is sometimes an incentive that favours school engagement and the formulation of ambitious aspirations.

All in all, the thesis offers tools for an in-depth understanding of the transitions to post-compulsory education of migrants' children. This is useful for the formulation of educational policies, pedagogical interventions and academic orientations that are sensitive to the migrant reality and committed to the search for effective equality of opportunities among students regardless of their origin.

## Agraïments

Aquesta tesi doctoral no hauria sigut possible sense el suport de les persones i institucions que m'han acompanyat i obert camí al llarg d'aquests cinc anys.

En primer lloc, vull reconèixer el suport de la Universitat Autònoma de Barcelona i del Departament de Sociologia. Gràcies al contracte PIF que em van concedir a l'inici d'aquesta investigació he pogut disposar de les condicions materials necessàries per a realitzar aquest estudi. A més, el contracte m'ha permès (començar a) aprendre a ensenyar i confirmar quelcom que ja sospitava: que és un ofici preciós. Gràcies a tot el professorat que m'ha acompanyat en aquesta incursió a la docència. He après molt de tots ells i elles.

Tanmateix, vull expressar la meva satisfacció per haver tingut l'oportunitat d'emprendre aquest viatge dins del GEPS. El secret de l'èxit d'aquest grup de recerca rau en el fet que vam aprendre del Pepe que per a fer bé aquesta feina nostra cal, a parts iguals, bona sociologia, compromís polític i ser bona gent. Gràcies al Xavi i a l'Aina per obrir-me les portes d'aquest grup de gent fantàstica. Ha sigut (és i serà) un plaer treballar amb gent com la Marta, l'Alba, la Judith, l'Àlex, el Mauro, la Clara, l'Anto, el Marcel, l'Óscar, el Lluís, el Relmu, la Francisca, la Sara, la Mariona, l'Edgar, la Paulina i, és clar, l'Andrea (que té el poder de fer més bonics els llocs on és).

Además, la tesis me ha permitido conocer gente y lugares interesantísimos. Debo agradecer la hospitalidad personal y académica de Laura Mijares al invitarme al GRAIS en la Universidad Complutense de Madrid. Fue un placer adentrarme en el apasionante campo del análisis del mundo árabe y musulmán junto a profesoras como Daniel Gil, Adil Moustouai, Johanna Lems o Juan Ignacio Castién. También me gustaría mencionar a la gente que hizo de aquellos meses algo hermoso: gracias Lluís, Marc, Alba, Carlos y Cris.

Asimismo, gracias a una beca Erasmus+ tuve el lujo de viajar, un tanto inesperadamente, a Ciudad de México para terminar de escribir mi tesis. Reconozco que atisbar la realidad de ese país en toda su complejidad, tragedia y dignidad ha supuesto uno de los aprendizajes sociológicos, políticos y personales más importantes de mi vida. Por ello, debo agradecer de corazón la generosidad de Cecilia Peraza y también la de toda la gente maravillosa que me acogió. Muchas gracias Paola, Max, Karina, Saulo y Caro. Seguro que más pronto que tarde volveremos a brindar con mezcal.

El viatge més important, però, ha sigut el que m'han ofert de forma extremadament generosa totes les persones que han participat en aquesta tesi doctoral obrint-me les portes de la seva quotidianitat. Aprendre de les experiències i les veus dels i les joves ha sigut un autèntic privilegi. Moltes gràcies a totes i tots, espero haver escrit quelcom que faci justícia a la vostra generositat.

Vull dedicar també unes línies a agrair a l'Aina la seva mentoria i amistat. Ras i curt, l'Aina és una mestra magnífica. Acompanya, proposa, lidera i ensenya de forma generosa i rigorosa i és capaç de generar un espai de tracte humà en la frenètica acadèmia contemporània. Estic molt agraït de què hagi volgut recórrer aquest camí amb mi. He après i he crescut al seu costat. I també ens ho hem passat molt bé! Moltes gràcies per tot Aina.

La tesi també (o sobretot) la fan possible aquelles persones que et sostenen, t'estimen i et donen força per a continuar. Tinc la sort d'estar rodejat de gent meravellosa. Vull agrair a la colla de Tírig el ser-hi sempre, gràcies Adri, Felipe, Ferran, Guillem, Jordi, Maria, Marta, Neus, Pep, Raquel, Sheila, Jorge, Raki, Sergi, Víctor i Xavier. També celebro que comparteixo la meua vida amb la gent de sociologia, font inesgotable de riures i reflexions, gràcies també a la Ari, Carlota, Clara, Ernest, Lluc, Paula, Ramon, Ruth i, per descomptat, Bruna, suport indispensable en aquesta recta final tan accidentada.

Un altre grup de persones que mereix un reconeixement especial és aquell que, probablement, més ha patit aquesta tesi doctoral: les meves companyes de pis. Xènia, Rocio i Magui, gràcies per haver compartit aquests anys amb mi, per haver sigut el salvavides que tants cops he necessitat i per haver construït juntes un autèntic oasi de cures i suport mutu.

També voldria agrair que hagin format part d'aquest viatge a unes quantes persones més. Aquesta tesi hauria sigut molt diferent sense les llarguíssimes vesprades fent cerveses amb la Rosa. A ella li dec, entre moltes altres coses, haver entès que la migració és una de les claus per descodificar la realitat social actual. Tanmateix, vull fer una menció al Dani perquè, al llarg de tots aquests anys, ha demostrat que hi ha formes honestes, justes i compromeses d'habitar l'acadèmia. I al Xesco, és clar, perquè em fa feliç. Finalment, vull agrair a la Laia tot el camí recorregut junts, aquesta tesi també li deu molt.

Tampoc estaria escrivint aquestes paraules d'agraïments sense la meua família. Moltes gràcies Enri pel teu suport i estima tots aquests (vint-i-tres) anys i, també, per haver-te pres personalment l'objectiu que aquesta tesi no tingui ni una sola falta d'ortografia.

Gràcies també a Trini per mantenir el meu vincle amb el meu *allí* particular, per enviar a totes les veïnes cada text que publico i per oferir-me refugi cada cop que la tesi em demanava que em tanqués. I gràcies Hermini per tot el que has fet per mi sempre i per la teva radical incondicionalitat. Quina sort tinc de les mares i pare que tinc. I el més important! Gràcies Maria, m'ensenyes moltes més coses de les que creus i em fa molt feliç veure't créixer.

Per tancar, m'agradaria dedicar aquest treball a les últimes responsables d'haver-lo fet possible. Fill de tres educadors i net de sis migrants, aquesta tesi ha acabat esdevenint el que naturalment (o sociològicament) havia de ser. M'agrada pensar la tesi com una fita del projecte migratori que emprengueren els meus avis. Per això vull dedicar aquesta tesi doctoral al uelo Lul, la uela Rosita, el iaio Agustín, la iaia Maria, el uelo Herminio i la uela Encarna. Són aquelles mans de paper de fumar, atrotinades de passar-se la vida cosint pantalons i futurs, les que han fet possible aquesta recerca. Migrar és un acte de valentia i generositat. Moltes gràcies.

L'Hospitalet de Llobregat, 2022

# Índice de contenido

Introducción .....	1
Marco teórico y estado del arte .....	7
Capítulo 1: Sociología de las transiciones educativas .....	8
Capítulo 2: Identidades dóxicas e identificaciones .....	19
Capítulo 3: Aspiración como capacidad, encaje y negociación.....	34
Capítulo 4: Migración, racialidad y etnicidad.....	46
Capítulo 5: Las transiciones hacia la educación postobligatoria como procesos de (re)producción de desigualdades entre los hijos e hijas de migrantes .....	59
Diseño de investigación .....	79
Capítulo 6: Modelo de análisis .....	80
6.1 Preguntas de investigación .....	82
6.2 Aproximación conceptual .....	85
Capítulo 7: Metodología .....	92
7.1 Métodos: cualitativos, longitudinales y visuales .....	92
7.2 Técnicas: entrevistas semiestructuradas y fotoestimuladas .....	98
7.3 Muestra.....	107
7.4 Consideraciones de ética de investigación .....	112
7.5 Notas de campo.....	113
Contextos .....	125
Capítulo 8: Contexto de la investigación.....	126
8.1 De Marruecos y Pakistán al Raval .....	126
8.2 Familias y clase social .....	134
8.3 Estructura y oferta de la educación postobligatoria en Barcelona .....	140
8.4 Características socioeducativas del Raval y los institutos Sol y Luna .....	145
Resultados.....	148
Capítulo 9: Identidades sociales.....	149
9.1 Identidades dóxicas en la superdiversidad.....	149
9.2 Geografías imaginadas: aquí y allí .....	168

9.3 La articulación del género .....	181
Capítulo 10: Identidades escolares .....	191
10.1 ¿Qué significa ser alumno/a?.....	191
10.2 ¿Cómo se perciben los itinerarios educativos postobligatorios? .....	199
Capítulo 11: Una tipología de transiciones hacia la educación postobligatoria. ....	220
11.1 Transiciones por Ambición Enfriada.....	221
11.2 Transiciones por Ambición Sostenida .....	234
11.3 Transiciones por Encaje Inmediato .....	242
11.4 Transiciones por Encaje Profesional .....	250
Capítulo 12: Conclusiones.....	257
12.1 Síntesis de resultados y discusión .....	257
12.2 Líneas de investigación futura.....	274
12.3 Implicaciones políticas y sociales.....	277
Bibliografía.....	281
Anexos .....	313
Anexo 1: Guion de la primera entrevista.....	314
Anexo 2: Instrucciones para la producción fotográfica.....	318
Anexo 3: Guion de la entrevista fotoestimulada.....	320
Anexo 4: Guion de la tercera entrevista.....	321
Anexo 5: Tabla de familias y códigos de análisis.....	326

## Índice de tablas

Tabla 1: Dimensiones e indicadores de las transiciones .....	86
Tabla 2: Dimensiones e indicadores de las identidades.....	87
Tabla 3: Dimensiones e indicadores de las aspiraciones .....	88
Tabla 4: Cronología del trabajo de campo .....	99
Tabla 5: Entrevistas realizadas .....	100
Tabla 6: Técnicas complementarias.....	103

Tabla 7: Muestra y características principales de los y las participantes .....	111
Tabla 8: Producciones fotográficas de los y las participantes por temas.....	120
Tabla 9: Modelo de condicionantes fotográficos de los temas propuestos .....	123
Tabla 10: Clasificación de las familias por fracciones de clase trabajadora, miembros de la unidad familiar, estudios máximos y situación laboral .....	136
Tabla 11: Resumen de las características principales de las nociones sobre los itinerarios educativos postobligatorios. ....	219
Tabla 12: Características principales de las Transiciones por Ambición Enfriada .....	233
Tabla 13: Características principales de las Transiciones por Ambición Sostenida...	241
Tabla 14: Características principales de las Transiciones por Encaje Inmediato.....	249
Tabla 15: Características principales de las Transiciones por Encaje Profesional ....	256

## Índice de figuras

Figura 1: Modelo de Análisis.....	81
Figura 2: Análisis longitudinal y transversal en investigación cualitativa longitudinal.	106
Figura 3: Ubicación de las regiones de origen de las familias de las chicas y chicos de la muestra en Pakistán (verde) y Marruecos (rojo).....	130
Figura 4: Evolución de la población extranjera marroquí y pakistaní en la provincia de Barcelona (1998-2022) .....	131
Figura 5: Evolución de la población extranjera marroquí y pakistaní en el Raval (2000-2022) .....	131
Figura 6: Concentraciones de las poblaciones marroquí y pakistaní por barrios de Barcelona en 2019.....	133
Figura 7: Itinerarios básicos después del graduado de la ESO .....	141
Figura 8: Red sociocéntrica de afinidades de la clase de 4º de ESO producida por Samandar .....	162
Figura 9: Peso explicativo de las aspiraciones y la lógica de encaje en los tipos de transición. ....	270



# Introducción

Las transiciones educativas hacia los estudios postobligatorios son procesos clave en la reproducción de desigualdades sociales en la escuela (Tarabini & Ingram, 2018). En todos los contextos y momentos estudiados por la investigación sociológica se repite insistentemente un mismo fenómeno: el alumnado más privilegiado en términos de clase, pertenencia étnica y origen transita más hacia los itinerarios educativos más prestigiosos mientras el alumnado más marginalizado se concentra en los itinerarios de menor estatus (Brinbaum & Cebolla Boado, 2007; Contini & Azzolini, 2016; Kilpi-Jakonen, 2011).

El sistema educativo catalán no es una excepción. En Cataluña, la educación es comprensiva hasta los 16 años. A partir de esa edad y después de graduarse en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), al alumnado se le abren dos itinerarios posibles: la vía académica o Bachillerato, de mayor estatus y orientada a la universidad y la vía profesionalizadora o Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), de menor prestigio y orientada también al trabajo. Igual que ocurre en otros contextos educativos, numerosos estudios (Ballestín y González, 2016; Bayona i Carrasco y Domingo, 2021; Castejón et al., 2020; Garcia Gràcia y Sánchez Gelabert, 2020) demuestran que en Cataluña el alumnado de clases medias y acomodadas, femenino, autóctono y perteneciente a la mayoría étnica se encuentra sobrerrepresentado en el Bachillerato y los perfiles más marginalizados transitan comparativamente más hacia los CFGM.

Si bien contamos con pruebas sólidas de una distribución comparativamente desigual de los distintos perfiles de alumnado entre itinerarios, estos estudios no dan cuenta de las experiencias, significados y reflexividades que el alumnado articula a lo largo de los procesos de transición hacia la educación postobligatoria. El alumnado no transita a ciegas, sino que lo hace desde unas identidades sociales y escolares y en base a unas aspiraciones educativas y profesionales que están sujetas a transformaciones por el mismo hecho de transitar. Por este motivo, esta tesis doctoral pone el foco en las vivencias y discursos de los y las jóvenes en sus procesos de transición hacia la educación postobligatoria.

Concretamente, la tesis estudia los procesos de transición de los hijos e hijas de migrantes en contextos de segregación escolar y urbana. Veinte años después del boom migratorio de finales de los años 90, la composición social de las aulas se ha transformado hacia un mayor pluralismo. Como reacción a este fenómeno, la atención

política y académica sobre la relación entre migración y escuela se enfocó inicialmente en el alumnado “recién llegado” pero este grupo ha sido progresivamente sustituido por los hijos e hijas de estas migraciones. En el curso 2015-16, el alumnado migrante en Catalunya representaba el 2,8% del alumnado no universitario total mientras que el alumnado hijo o hija de migrantes nacido en España o llegado al país antes de los siete años suponía el 17,2% del total (Bayona i Carrasco y Domingo, 2018). En otras palabras, en el curso 2015-16 uno de cada seis alumnos y alumnas en el sistema educativo catalán era hijo o hija de migrantes.

Cabe subrayar que los hijos e hijas de migrantes no son, como a menudo se los trata, migrantes. Aun así, los y las catalanes con progenitores nacidos en el extranjero – especialmente en el sur global– presentan unos indicadores educativos peores respecto al alumnado catalán sin antecedentes migrantes recientes: calificaciones más bajas, mayor tasa de repetición, menor graduación en la ESO y, de especial interés para esta tesis doctoral, una sobrerrepresentación en los CFGM (Bayona i Carrasco y Domingo, 2021; Manzano y Tarabini, 2022). Las diferencias entre estos grupos se traducen en desigualdades y demuestran que la igualdad de oportunidades que el sistema educativo debe garantizar esta sesgada por razón de origen. Por este motivo, esta tesis doctoral estudia las experiencias de los descendientes de migrantes originarios de dos países – Marruecos y Pakistán– para profundizar en la comprensión de aquello específico (y aquello común en relación con otros perfiles) en sus transiciones.

La tesis doctoral se lleva a cabo en el Raval, un barrio de Barcelona caracterizado por una alta concentración de población migrante o con perfiles sociales de clase trabajadora o en riesgo de exclusión social fruto de la segregación urbana. Investigaciones previas (Pàmies, 2006) apuntan a que la socialización en entornos urbanos *guetizados* y la escolarización en escuelas segregadas tiene un efecto clave en las trayectorias educativas de los y las jóvenes. Pese a las recientes políticas orientadas a reducir los niveles de segregación en la ciudad, Barcelona presenta aún una distribución muy desigual de los distintos perfiles sociales a lo largo del territorio y de las escuelas (Síndic de Greuges de Catalunya, 2022). Por este motivo, esta tesis doctoral se ocupa de las transiciones hacia la educación postobligatoria de los hijos e hijas de migrantes en contextos de segregación escolar y urbana.

Es importante señalar que esta tesis doctoral se desarrolla paralelamente al trabajo del autor como miembro del equipo principal en el proyecto I+D+i *La construcción de las oportunidades educativas post-16: Un análisis de las transiciones a la educación*

*secundaria postobligatoria en contextos urbanos* (EduPost16)<sup>1</sup>. El proyecto EduPost16 analiza y compara las oportunidades educativas post-16 en Madrid y Barcelona desde una perspectiva territorial, institucional y subjetiva. Pese a que esta tesis doctoral parte de su propia metodología y muestra y se enfoca específicamente en la dimensión subjetiva de las transiciones de los hijos e hijas de migrantes, el trabajo en el proyecto EduPost16 ha supuesto un punto de diálogo y enriquecimiento clave para el desarrollo de esta investigación.

Así pues, la pregunta de investigación general que sirve como punto de inicio de esta investigación es la siguiente: *¿Cómo impactan las articulaciones identitarias y aspiracionales a los procesos de transición hacia la educación secundaria postobligatoria de los hijos e hijas de la migración marroquí y pakistaní en contextos urbanos caracterizados por la segregación social y escolar?*

Con el objetivo de responder a esta pregunta, en esta tesis doctoral se ha acompañado a 18 hijos e hijas de migrantes marroquíes y pakistaníes a lo largo de su transición hacia la educación postobligatoria. Mediante una metodología cualitativa, longitudinal y visual basada en la sucesión de entrevistas semiestructuradas y fotoestimuladas se han recogido y analizado los discursos y experiencias de los y las jóvenes.

La tesis doctoral se estructura en once capítulos agrupados en tres bloques. El primer bloque está formado por los cinco primeros capítulos que, en conjunto, establecen los pilares teóricos de la tesis doctoral. El segundo bloque describe el diseño de la investigación. A lo largo de dos capítulos se detalla toda la información necesaria para comprender el enfoque de análisis y metodológico sobre el que se desarrolla el trabajo. El tercer bloque consta de un único capítulo que presenta los contextos diaspóricos, familiares y socioeducativos que enmarcan las transiciones de los y las participantes. Finalmente, el cuarto bloque consta de tres capítulos de resultados que describen y analizan los hallazgos de la tesis doctoral y un último capítulo de conclusiones en el cual se sintetizan los principales resultados y se discuten las implicaciones sociológicas y políticas de la investigación.

El capítulo 1 tiene el objetivo de producir una definición del concepto de transición. Con este fin, introduce los principales debates de la sociología de la educación y la juventud respecto a la idea de las transiciones en general y de las transiciones educativas en particular. A partir de la revisión de la literatura, el concepto de transición se aborda desde tres grandes temas: el debate entre estructura y agencia en la “elección” de

---

<sup>1</sup> <http://edupost16.es/>

itinerarios, el abordaje de las transiciones como parte de una carrera con elementos externos e internos al individuo y, finalmente, las transformaciones que subyacen a cualquier proceso de transición.

El capítulo 2 identifica las características del concepto de identidad desde una perspectiva sociológica. El capítulo plantea en primer lugar un abordaje teórico al concepto de identidad desde cuatro características generales: la identidad como articulación posicional, como devenir temporal, como oposición y como fenómeno relacional. A continuación, se presenta la distinción analítica entre identidades sociales y escolares y se exploran las relaciones entre ellas y en relación a las transiciones hacia la educación postobligatoria.

El capítulo 3 conceptualiza el tercer pilar teórico de esta tesis doctoral: las aspiraciones. De nuevo, la reflexión teórica se estructura a partir de tres características básicas de una definición sociológica de la aspiración: la aspiración como capacidad desigualmente distribuida entre los diferentes perfiles sociales, la aspiración como encaje entre habitus, identificaciones y objetivos y la aspiración como una negociación constante producida por la tensión entre el deseo y la posibilidad.

El capítulo 4 plantea el posicionamiento de la tesis doctoral respecto a los debates y definiciones de los conceptos de migración, racialidad y etnicidad. Para ello se introduce la migración como un proceso de producción de nuevas subjetividades en el país de destino tanto para los migrantes como para sus descendientes y se articula una crítica a algunos debates conceptuales y epistémicos relevantes en este campo. A continuación, se introducen los conceptos de racialidad y etnicidad como el resultado de una producción de significados que enmarcan y clasifican a los individuos y sus orígenes. En tercer lugar, el capítulo se ocupa de presentar un acercamiento al concepto del racismo en sus expresiones contemporáneas. Finalmente, se detallan los principales modelos de gestión del pluralismo aplicados al campo escolar.

El capítulo 5 ofrece un estado del arte presentando una revisión de literatura que ha tratado el fenómeno de las transiciones hacia la educación postobligatoria del alumnado descendiente de migrantes. Para ello el capítulo organiza, presenta y compara la revisión de estudios de caso mediante cuatro bloques de literatura académica: cuantitativa internacional, cuantitativa nacional, cualitativa internacional y cualitativa nacional.

El capítulo 6 presenta el modelo de análisis de la tesis doctoral. En este capítulo se detallan las cuatro preguntas específicas de la investigación y se propone una batería de hipótesis entendidas como respuestas provisionales a las preguntas específicas a

partir de la revisión teórica anterior. El segundo apartado del capítulo presenta la aproximación conceptual a los tres pilares teóricos de la tesis doctoral –transición, identidad y aspiración– y describe los tres conjuntos de factores relevantes para la investigación –los factores estructurales, contextuales e individuales–.

El capítulo 7 detalla la metodología de la tesis doctoral. El primer apartado del capítulo da cuenta de los métodos y presenta las tres dimensiones metodológicas del diseño: la dimensión cualitativa, la dimensión longitudinal y la dimensión visual. A continuación, se presentan las técnicas, es decir, la materialización de los métodos en estrategias específicas de producción y análisis de datos. De este modo, se exponen principalmente las técnicas de las entrevistas en profundidad y de las entrevistas fotoestimuladas autoproducidas y se detalla cómo fueron aplicadas en esta tesis doctoral en particular. El tercer apartado del capítulo presenta la muestra y la justificación de los criterios de selección del alumnado y de los centros educativos estudiados. Posteriormente el capítulo introduce los debates de ética de investigación que atañen a esta tesis doctoral por sus características específicas. Finalmente, el capítulo concluye con un apartado de notas de campo y reflexividad metodológica sobre, por un lado, la relación entre la posicionalidad del investigador y la audiencia de los y las participantes y, por el otro, la experiencia de incorporar una metodología visual autoproducida en el diseño de investigación.

El capítulo 8 introduce el contexto de la investigación a partir de cuatro dimensiones. En primer lugar, se detallan las características de las diásporas marroquí y pakistaní y sus características en términos de distribución social y territorial en el Raval. En segundo lugar, se clasifica a las familias de los chicos y chicas entrevistados dentro de una escala de fracciones de clase trabajadora para ahondar en su contexto de acumulación de capitales específicos. En tercer lugar, se aborda el contexto educativo de esta tesis presentando, la estructura y la oferta de la educación postobligatoria en Barcelona. Finalmente, se describen las características socioeducativas del Raval y de los dos institutos analizados en esta tesis doctoral.

El capítulo 9, el primero del bloque de resultados, analiza cómo se significan y entienden las identidades sociales en el campo social de la tesis doctoral. Para ello explora en primer lugar las relaciones y significados proyectados sobre los distintos grupos étnicos dentro del contexto de superdiversidad característico del Raval. En segundo lugar, evidencia los supuestos subyacentes en las descripciones que los chicos y chicas entrevistados hacen del país de origen y del país de destino. Finalmente, se introduce

el eje del género como factor fundamental que estructura los discursos sobre las identidades sociales.

El capítulo 10 hace lo propio con las identidades escolares. A partir de los discursos de los chicos y chicas entrevistados se revelan los supuestos en los que se basan las definiciones de lo que es un buen o mal alumno/a. Asimismo, el capítulo describe y analiza las nociones que se proyectan sobre los distintos itinerarios educativos postobligatorios y cómo las nociones y las identidades escolares producen una lógica de correspondencia que naturaliza que “a cada tipo de alumno/a le corresponde un itinerario u otro”.

Si los dos capítulos anteriores se ocupaban de los significados disponibles en la doxa del campo social, el capítulo 11 se enfoca en cómo estos significados son interiorizados y negociados produciendo articulaciones identitarias y aspiracionales que se traducen en procesos de transición hacia la educación postobligatoria específicos. Para ello, se propone una tipología que agrupa los procesos de transición analizados en cuatro tipos: las transiciones por ambición enfriada, por ambición sostenida, por encaje inmediato y por encaje profesional

Finalmente, el capítulo 12 sintetiza los principales resultados de la tesis doctoral e introduce las discusiones más relevantes que se desprenden de los mismos. El capítulo concluye con algunas recomendaciones de intervención y subraya algunos aspectos clave que pueden contribuir a una aproximación más reflexiva por parte de los actores que intervienen a lo largo de las transiciones hacia la educación postobligatoria de los hijos e hijas de migrantes.

# **Marco teórico y estado del arte**

# Capítulo 1: Sociología de las transiciones educativas

A lo largo de la historia de la sociología, distintas investigaciones se han aproximado al fenómeno de las transiciones desde miradas e intereses diferentes fruto tanto del contexto social, histórico, institucional, económico y político concreto como de las modas y tendencias académicas de cada momento y lugar (Furlong, 2009b; Raffe, 2003).

Históricamente, el tipo de transiciones más estudiado han sido las transiciones de la escuela al trabajo. David Raffe (2003) llama a este sesgo “economicista” por haber priorizado el campo del mercado laboral sobre otros espacios sociales sujetos a transiciones. El campo educativo es, desde el sesgo economicista, un punto de inicio de la transición escuela-trabajo. De este modo, las transiciones de los y las jóvenes entre las distintas etapas del sistema educativo han quedado relegadas a una posición más marginal en el estudio de este fenómeno. Asimismo, el campo académico de los estudios de juventud, también ha priorizado el foco sobre las transiciones escuela-trabajo. Se entendía que la incorporación al mercado laboral era uno de los factores más relevantes de la transición desde la juventud hacia la adultez en un contexto de estabilidad laboral y linealidad en las trayectorias vitales (Furlong, 2015).

En otras palabras, el contexto histórico y laboral que ha enmarcado el estudio de las transiciones suponía una alta linealidad en las trayectorias vitales de los individuos (du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). Por este motivo, el progresivo incremento de la complejidad social a lo largo de la segunda mitad del siglo XX tensionó los principios epistemológicos de la sociología de las transiciones y forzó cambios tanto en sus focos temáticos como en las aproximaciones analíticas. Este incremento de la complejidad de las transiciones se debe a distintos factores: en primer lugar, los mercados laborales del capitalismo flexible han dejado de garantizar una continuidad sostenida a lo largo de la vida en un solo puesto de trabajo (Furlong, 2009b; Sennet, 2006); en segundo lugar el Estado del Bienestar Protector consolidado en los países de Europa occidental después de la Segunda Guerra Mundial ha sido paulatinamente sustituido por un Estado del Bienestar Inversor de corte neoliberal que promueve la flexibilidad y la individualización (Adelantado, 2017; Cuconato y Walther, 2015); en tercer lugar, la expansión educativa que ha caracterizado a los países europeos desde la segunda mitad del siglo pasado ha supuesto que los y las jóvenes pasen mucho más tiempo en el sistema educativo y que este devenga un espacio de significación más relevante en sus experiencias (Dubet, 2010; Montes, 2019); en cuarto lugar, se han intensificado los procesos de



individualización a causa del debilitamiento de modelos colectivos de socialización y a una demanda de mayor autorresponsabilidad de los individuos en la toma de decisiones vitales ante caminos e itinerarios cada vez más complejos y cambiantes (du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Zipin et al., 2015).

Con el objetivo de historiar esta progresiva transformación, Furlong (2009b) establece una genealogía de los distintos enfoques o metáforas desde los que se ha abordado el fenómeno de las transiciones a partir de la interacción entre los contextos sociales y las tendencias académicas desde la década de los sesenta. Inicialmente, explica Furlong, los acercamientos teóricos al concepto de transición partían de puntos de vista psicologicistas que se preguntaban cómo el desarrollo personal de los individuos los conducía, a través de trayectorias lineales, hacia nichos laborales estables. Como se ha señalado, a partir de los años setenta del siglo pasado se incrementó la complejidad en las transiciones y la inestabilidad en el mercado laboral, tendencia que se intensificaría durante los ochenta y los noventa. Paralelamente, en esta década el psicologicismo dejó paso a una sociología enfocada al análisis de las estructuras de oportunidad que enmarcan las transiciones. Durante los años ochenta las interpretaciones estructuralistas del fenómeno se impusieron y se analizó especialmente como los factores estructurales –clase, género, minorías, migración...– explican las desigualdades en las transiciones. Finalmente, a partir de los años noventa las perspectivas postmodernas sugieren un análisis opuesto al de la década anterior y se prioriza el análisis la agencia individual sobre los condicionantes estructurales de la acción y se popularizan perspectivas que cuestionan el papel de los factores estructurales clásicos de la sociología.

El giro agencialista de los años noventa conllevó una reivindicación del individualismo metodológico (Giddens, 2011) que facilitó un acercamiento teórico al papel que los individuos y la agencia cumplen en la acción social en general y en las transiciones en particular. La importancia atribuida a la agencia debe entenderse como la reacción a cierto estructuralismo determinista ejemplarmente representado por el trabajo de Althusser (1985) sobre la escuela como Aparato Ideológico del Estado (Bonal, 1998). En términos de Garfinkel (2006 [1967]), un estructuralismo determinista o conductista entiende a los individuos como idiotas sin juicio y, por lo tanto, no da cuenta de la capacidad de las personas para, no solo tener una agencia propia en la toma de decisiones, sino también ser agentes productivos del entorno social en el que se encuentran (Tarabini, 2020; Willis, 2008). Este debate también se produjo dentro de la tradición marxista: E. P. Thompson critica el estructuralismo althusseriano según el cual

todos los hombres y mujeres son, en sus propias palabras, “completos imbéciles” que reproducen automáticamente su posición en la estructura social (Thompson, 1978).

Ciertamente, tal como defiende Noguera (2003), un enfoque centrado en los individuos no implica necesariamente un enfoque basado en la teoría de la elección racional o excesivamente psicologista. Aun así, durante los años noventa y principios de los dos mil también se propusieron las llamadas teorías de la individualización que interpretaron los cambios en las estructuras de las sociedades contemporáneas en clave de elección individual, identidad y reflexividad e interpretaban la desigualdad como la consecuencia de acciones individuales (Tikkanen y Jacovkis, 2021). Estos enfoques han sido ampliamente criticados por ignorar o infravalorar la potencia explicativa de los principales ejes estructurales de desigualdad y, en consecuencia, por responsabilizar a los individuos de éxitos y fracasos que no dependen únicamente de sus elecciones (Cuconato y Walther, 2015; Furlong, 2009b; Wyn y White, 2012). En otras palabras, “la autorresponsabilidad por su propia vida, de la cual hablan Beck y Giddens, se convierte así en la condena a ser autorresponsable de los fracasos personales inevitables en una estructura social de exclusión permanente” (Köhler y Martín Artiles, 2010, p. 310). Esta tendencia a reducir las explicaciones de los fenómenos sociales a la esfera individual se ha denominado falacia epistemológica de la modernidad tardía y “se refiere a la creciente separación entre la dimensiones objetivas y subjetivas de la vida en la que las relaciones de clase subyacentes quedan oscurecidas por una diversificación de las experiencias” (Furlong, 2009b, p. 8). Esta falacia se enmarca en un momento histórico de desmantelamiento de los Estados del Bienestar y ascenso de una ideología neoliberal en la gobernanza y las racionalidades (Adelantado, 2010; Zipin et al., 2015). Según esta nueva racionalidad individualista, las personas que no se convierten en “emprendedores de sí mismas” invirtiendo en su propio capital humano, son culpadas por malgastar sus vidas y, consecuentemente, dejan de ser consideradas merecedoras del apoyo que un estado del bienestar pueda brindar (Zipin et al., 2015).

Para evitar tanto el determinismo estructural-funcionalista como la falacia epistemológica de la modernidad tardía, investigaciones contemporáneas sobre las transiciones tratan de desarrollar modelos teóricos holísticos que tengan en cuenta tanto los condicionantes estructurales e institucionales como la agencia y su capacidad de producción social (Archer, 2002; Brunila et al., 2011; Cuconato y Walther, 2015; Hodkinson y Sparkes, 1997; Tarabini y Ingram, 2018). Es decir, tratan de entender las transiciones desde “las experiencias de los y las jóvenes, la centralidad de la identidad y la interacción entre la agencia individual, la estructura social y las circunstancias en las que se producen” (Thomson et al., 2002, p. 336). O, tal como resumen Cuconato y

Walther para el objeto de estudio específico de las transiciones hacia la educación postobligatoria: “el objetivo consiste en analizar las perspectivas de todos los actores involucrados en los procesos de toma de decisiones asociados con los y las jóvenes durante la transición, desplegando la interactiva relación subyacente entre la estructura y la agencia. Esto implica analizar el modo en el que estas interacciones son al mismo tiempo causa y consecuencia de las desigualdades sociales, y el modo en el que están contextualizadas en distintos sistemas educativos. Por lo tanto, los procesos de toma de decisiones en las trayectorias educativas no se conciben en términos de elección individual, tal como plantean las teorías de la elección racional, sino como parte de una negociación compleja entre distintos actores en la que la agencia individual y los factores estructurales interactúan” (Cuconato y Walther, 2015, p. 285).

Algunos autores y autoras centrales en el campo de la sociología de las transiciones (Ecclestone, 2007; Furlong, 2009a) han señalado el concepto de agencia vinculada<sup>2</sup> (Evans, 2002, 2007) como una de las herramientas más útiles para plantear una teoría de la acción que compatibilice los determinantes estructurales y la agencia individual. Evans (2002) subraya que es necesario romper con el debate dualista entre estructura y agencia –entre elección y destino (Thomson et al., 2002)– porque la agencia consiste en un margen de actuación de los individuos socialmente situado y delimitado: “[la agencia vinculada] entiende que los actores tienen un pasado y unas posibilidades de futuro imaginadas que guían y condicionan las acciones en el presente junto a las percepciones subjetivas de las estructuras que deben negociar y los entornos sociales que afectan su actuación. La agencia vinculada es una agencia socialmente situada, influenciada pero no determinada por el entorno y que enfatiza los marcos de interpretación internos y las acciones externas” (Evans, 2007, p. 93).

La agencia vinculada nos permite enmarcar un concepto fundamental en la sociología de las transiciones: la elección. Esta es una pieza clave de cualquier modelo analítico que se proponga analizar las encrucijadas a las que se enfrentan los individuos a lo largo de sus trayectorias escolares y vitales. Tal como advierten Ball et al. (2002) la elección es un concepto altamente problemático porque, movilizado a la ligera, introduce rápidamente la ficción del agente libre de restricciones sociales. Asimismo, las elecciones tampoco son “respuestas pasivas a contextos estructurales” (Archer, 2002,

---

<sup>2</sup> Aunque la traducción al español del concepto original *bounded agency* pareciera ser el de agencia limitada, la misma autora utiliza el concepto de agencia vinculada en el resumen en español del artículo *Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults* (Evans, 2007). En esta tesis doctoral se prefiere la traducción de agencia vinculada porque trasciende una concepción dicotomizante y opuesta entre estructura y agencia y las presenta como una relación entre conceptos que dan cuenta de realidades complejas e interdependientes, es decir, vinculadas.

p. 360). Como hemos argumentado, basándonos en la propuesta de Evans (2002), debemos entender esta expresión de la agencia como una elección vinculada a factores estructurales, institucionales y relacionales. Así, ubicándonos en la interacción entre la estructura y la agencia sorteamos el paradigma teórico neoliberal dominante que define las elecciones en clave exclusivamente individual y como producto de un cálculo racional (Tarabini y Ingram, 2018). Del mismo modo, para Bourdieu, la elección es una expresión de la práctica que emerge “de las relaciones entre las disposiciones (habitus) de un individuo, su posición en el campo (capitales), en el estado del juego actual del espacio social (campo)” (Maton, 2014, p. 69).

De hecho, otro acercamiento relevante para romper la dualidad entre estructura y agencia como polos epistemológicamente incompatibles es la misma teoría de la acción social de Bourdieu (Tikkanen y Jacovkis, 2021). Contra las críticas que plantean que el trabajo de Bourdieu dibuja una realidad social que se reproduce mecánicamente sin margen de maniobra de los individuos, Wacquant (2014) recuerda que la teoría de la acción “es suficientemente amplia para dar cuenta tanto de la regularidad como de la desviación, de la conformidad y de la innovación, de la reproducción y del cambio” (Wacquant, 2014, p. 122). Existen numerosos ejemplos de análisis inspirados en Bourdieu y sensibles a las subjetividades y agencias individuales que, a su vez, sostienen la importancia del contexto institucional y estructural<sup>3</sup>. Tal como plantea Ball (2003), el concepto de habitus supone una salida al debate binario entre estructura y agencia porque permite analizar las disposiciones de los individuos a la luz de sus posiciones en la estructura social interiorizada durante los distintos procesos de socialización (Hodkinson y Sparkes, 1997) y, al mismo tiempo, reconoce la posibilidad de invención y reflexión de los individuos (Wacquant, 2014).

Es esta mirada no binaria de las elecciones la misma que aplica esta tesis doctoral para abordar el estudio de las transiciones educativas. Asimismo, de la producción científica contemporánea pueden identificarse dos aspectos más para conceptualizar las transiciones: las transiciones como parte de una carrera y como procesos de transformación.

---

<sup>3</sup> En el Reino Unido existe una corriente académica inspirada en las propuestas de Pierre Bourdieu, la herencia intelectual de los estudios culturales de la escuela de Birmingham y las aportaciones de la teoría feminista. Ejemplos tanto en el Reino Unido como en España de la influencia de estos trabajos son las recogidas en el libro *Bourdieu: The Next Generation* (Thatcher et al., 2015), investigaciones que estudian las transformaciones del habitus a lo largo de las trayectorias (Abrahams & Ingram, 2013; Montes, 2019) o análisis sobre las dimensiones subjetivas de los y las jóvenes a partir de ejes de clase (Ingram, 2009; Reay, 2001; Tarabini, 2017), de género (Curran, 2017) o étnico-migratorios (Franceschelli, 2016; Scandone, 2017)

El concepto de carrera fue propuesto por Goffman (1961) para analizar cómo vivían los pacientes los procesos de integración en las instituciones de salud mental. La potencia analítica del concepto se encuentra en que, tal como lo plantea el autor, una carrera es un concepto con “dos caras” (Goffman, 1961, p. 127): una hace referencia a los aspectos subjetivos de los individuos y la otra consiste en la relación que estos tienen con un complejo institucional exterior a ellos. Es decir, es un concepto que da cuenta de la interacción entre individuos y contexto, requisito fundamental para cualquier acercamiento sociológico al fenómeno de las transiciones educativas (Hodkinson y Sparkes, 1997). Cabe añadir que, desde otro enfoque teórico, también Bourdieu y Passeron (2008 [1970]) utilizan el concepto de carrera para subrayar la naturaleza diacrónica de las trayectorias educativas.

La aplicación del concepto de carrera al estudio de las transiciones educativas (Bloomer y Hodkinson, 2000) nos permite identificar los elementos externos e internos que las condicionan. Respecto a los factores externos algunas autoras coinciden en señalar que las transiciones se producen dentro de caminos (*pathways*) institucionalizados (Ecclestone, 2007) o cursos de vida (Cuconato y Walther, 2015) que se describen como “un orden social basado en la institucionalización de roles y posiciones basados en la edad” (Cuconato y Walther, 2015, p. 285). En este caso, el concepto de institución no se refiere a la institución escolar en concreto, sino a una definición sociológica amplia que abarca fenómenos tan diversos como el matrimonio, el trabajo asalariado y los cursos de vida. Según esta definición, las instituciones son habituaciones normativas más o menos estables que predefinen y restringen la deliberación individual a una cantidad limitada de opciones (Berger y Luckmann, 2012).

Existe un cierto solapamiento de conceptos que pueden dar cuenta de la realidad exterior de la carrera que enmarca y significa las trayectorias de los individuos debido a lo que Dubet (2010) define como la fragmentación actual de la teoría sociológica. Así, por ejemplo Holland (1998) aborda el elemento exterior de la carrera con el concepto de los mundos figurados: “el producto de la coproducción de actividades, discursos, actuaciones y artefactos que los forman y que están poblados por figuras, personajes y tipos que llevan a cabo tareas e interactúan entre ellos desde perspectivas reconocibles y orientaciones hacia él” (D. Holland et al., 1998, p. 51). Por otro lado, Gale y Parker (2015, 2018) parten del concepto de imaginarios sociales que definen como “la comprensión común que hace posible prácticas comunes y un sentido ampliamente compartido de legitimidad [...], de cómo unos individuos encajan con los demás, cómo se desarrollan las cosas entre ellos y sus semejantes, las expectativas que normalmente se cumplen y las nociones normativas e imágenes más profundas que subyacen a estas

expectativas” (Taylor, 2004, p. 23 citado en Gale y Parker, 2014). Las definiciones de los mundos figurados y los imaginarios sociales quieren dar cuenta de un requisito epistemológico fundamental para cualquier proyecto de sociología comprensiva –es decir, que analiza la acción social a la luz del sentido que socialmente se le atribuye– que ya fue problematizado por la fenomenología de Schütz y Luckmann (1973): la existencia de un mundo de la vida entendido como “un mundo cotidiano de un flujo de experiencia compartido y continuo a partir del cual constituimos objetos y conceptos abstractos” (Scott, 2014, p. 612). En otras palabras, cualquier intento de entender el significado que los individuos dan a la realidad y a sus acciones en las transiciones educativas debe tener en cuenta que la comprensión no se produce en el vacío, existe un archivo de significados disponible, preexistente al sujeto y compartido a partir del cual las personas significan su vida cotidiana.

En esta tesis el concepto que servirá para referirnos a la realidad exterior que ofrece los significados que informan las transiciones educativas de los y las jóvenes es la doxa. La doxa es un concepto de la teoría de la acción de Bourdieu que se refiere a “las opiniones y percepciones prerreflexivas, compartidas e incuestionadas transmitidas en los campos que determinan la práctica y las actitudes “naturales” a través de sentidos de los límites y del habitus de los agentes en estos campos” (Deer, 2014, p. 137). O, en palabras del propio Bourdieu, los supuestos de “sentido común” que configuran “la conformidad indiscutible, prerreflexiva, ingenua y nativa con los presupuestos fundamentales del campo” (Bourdieu, 1990, p. 68) y crean tanto el mundo real como el mundo pensado (Bourdieu, 1977). Asimismo, como la doxa de un campo social concreto informa la acción y la comprensión que se tiene de este de un modo prerreflexivo, impone definiciones de modo invisible y con un efecto disciplinario cuyo poder se debe, justamente, a su invisibilidad (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]). Tanto los individuos en una posición de dominación como aquellos dominados interiorizan una doxa cargada de violencia simbólica. Tal como plantea Bourdieu, “la violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esta relación parezca natural” (Bourdieu, 2021 [1998], p. 51).

Si, como en la investigación de Zipin et al. (2015), la doxa establece que, “si trabajas duro, alcanzarás tus sueños”, esta definición actúa como norma, como deber ser que naturaliza o da por supuestos los términos en los que se formula –en este caso, la

explicación individualista y meritocrática del éxito—. Así pues, la cara externa de la carrera educativa está regida por unos caminos cuyos significados son definidos por una doxa específica de este campo. La decisión de incorporar el concepto de la doxa sobre los demás se debe a que éste, a diferencia de ideas como el mundo figurado o el imaginario social, se incluye dentro de un sistema conceptual mayor e integrado por otros cinco pilares —el campo, el habitus, el capital, la violencia simbólica y la reflexividad— que, en conjunto, forman una teoría del espacio social y el poder simbólico (Wacquant, 2014).

Situándonos aún en los factores externos que definen las carreras educativas, es preciso señalar que las transiciones acontecen alrededor de puntos de inflexión en los caminos. Hodkinson (1997) define como puntos de inflexión estructurales a las encrucijadas en los caminos que requieren de cierta toma de decisiones por parte de los individuos. Ejemplos de puntos de inflexión estructurados clásicos en sociología serían el paso del campo educativo al laboral o del entorno familiar de los progenitores al propio. Para nuestro objeto de estudio, los caminos son los itinerarios —Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y CFGM— y modalidades educativas —Bachillerato científico, tecnológico, social o humanístico o las familias de los CFGM— y el punto de inflexión estructural el final de la etapa educativa obligatoria y el inicio de la postobligatoria, momento en que el alumnado puede transitar hacia alguna de las opciones previstas.

Para las transiciones hacia la educación secundaria postobligatoria en particular, los elementos externos que enmarcan las carreras y transiciones de los individuos se suelen dividir entre fenómenos de dimensión macro y meso (Cuconato y Walther, 2015; Parreira do Amaral et al., 2013; Tarabini y Ingram, 2018). En el nivel macro identificamos factores como el marco jurídico y político global, estatal y regional; la arquitectura del sistema educativo y sus itinerarios; las definiciones proyectadas por la política educativa sobre las transiciones y, la distribución de la oferta educativa en el territorio. En el nivel meso, enfocado al contexto inmediato del sujeto, destacan factores como el contexto urbano y escolar de los centros educativos; el habitus institucional de los centros escolares y del profesorado y los modelos de orientación escolar.

Por otro lado, como plantea Goffman (1961), la carrera también se refiere a fenómenos internos o subjetivos en los individuos. Siguiendo la distinción de Ecclestone (2007), llamaremos trayectorias a las biografías de los y las jóvenes dentro de los caminos institucionalizados y trayectorias educativas a aquellas propias del campo escolar. La relación entre los caminos institucionalizados y las trayectorias de las personas es

dialéctica y en constante negociación (Bloomer y Hodkinson, 2000; Frykholm y Nitzler, 1993; Pallas, 2003; Wyn y White, 2012), es decir “el curso de la vida [institucionalizado] proporciona a los individuos las claves a las que (deben) referirse en su construcción biográfica –ya sea de forma afirmativa o en términos de resistencia, de forma explícita o implícita– mientras que, al mismo tiempo, las instituciones del curso de vida dependen de que los individuos las utilicen para la construcción de sus biografías” (Cuconato y Walther, 2015, p. 287).

Ante esta relación entre el camino exterior y las subjetividades, algunos autores subrayan la importancia de tener en cuenta la experimentación de los caminos (Raffe, 2003) o las percepciones subjetivas de las estructuras que se negocian durante la transición (Evans, 2007). Los y las jóvenes proyectan nociones sobre los caminos: explicaciones subjetivas de relaciones y conexiones que determinan como varios aspectos del mundo serán interpretados y valorados (Colley et al., 2003; Frykholm y Nitzler, 1993) que no se producen en el vacío, sino en la interacción entre la doxa del campo y los distintos habitus y capitales de los y las jóvenes. Asimismo, las nociones que el alumnado y sus familias proyectan sobre los itinerarios disponibles dependen del *cold knowledge* –la información sobre los itinerarios emitida por el centro educativo y el equipo de orientación –y el *hot knowledge*– la información sobre los itinerarios emitida informalmente por el grupo de iguales o parientes y que, por lo tanto, es altamente dependiente del capital social de la familia (S. J. Ball y Vincent, 1998; Smith, 2011). Por este motivo, los distintos perfiles de jóvenes proyectarán diferentes nociones sobre los caminos.

Así pues, la cara subjetiva del concepto de carrera se refiere a los factores micro que influyen en las transiciones. Estos incluyen las identidades y aspiraciones de los y las jóvenes y también las interacciones de estos con el resto de actores implicados en la transición: grupos de iguales, familias y profesorado (Cuconato y Walther, 2015; Tarabini y Ingram, 2018). Como el foco específico de esta investigación se encuentra en este nivel subjetivo, tanto las identidades como las aspiraciones se abordan teóricamente de forma más detallada en los siguientes capítulos.

Antes, sin embargo, debemos abordar la última característica de las transiciones relevante para esta tesis doctoral: la definición de las transiciones como procesos de transformación. Pese a que las transiciones se estructuran alrededor de puntos de inflexión, que hemos definido como momentos, la transición en su conjunto se produce durante un espacio de tiempo previo y posterior al punto de inflexión (Hodkinson y Sparkes, 1997). En otras palabras, las transiciones no son momentos sino procesos.



Las transiciones son fenómenos diacrónicos –que se producen a lo largo del tiempo– y liminales –en el umbral entre un momento y aquel que está por llegar– lo que conlleva un proceso constante y complejo de interpretación, negociación, reconciliación y toma de decisiones a lo largo del tiempo (Cuconato y Walther, 2015). Durante este proceso las causas y las consecuencias se explican mutuamente. Las identidades (Ecclestone, 2007; Lam y Pollard, 2006), aspiraciones (Bloomer y Hodkinson, 2000), nociones (Frykholm y Nitzler, 1993) o el mismo habitus (Hodkinson y Sparkes, 1997) que guían las elecciones de los individuos se transforman por el hecho mismo de transitar.

Aun así, no debe inferirse que toda transición implica necesariamente una transformación profunda en los individuos. Existen transiciones basadas en la continuidad mientras que otras pueden activar procesos de mayor ruptura y/o negociación (Ecclestone, 2007). Cuando los individuos entran en nuevos campos sociales durante la transición, la proximidad o cercanía de las reglas y lógicas de los campos de destino respecto a los de origen y al habitus de los individuos producen lógicas de continuidad o de discontinuidad (Lam y Pollard, 2006) y/o fricciones transicionales (Katartzi y Hayward, 2019).

Hodkinson y Sparkes (1997) proponen el concepto de rutinización para agrupar distintas casuísticas que se dan en los procesos de transición y que activan o desactivan transformaciones en los individuos. Las rutinizaciones confirmatorias son, según los autores, aquellas en las cuales la transición refuerza las decisiones y supuestos de la trayectoria previa y las transformaciones identitarias y aspiracionales, si se producen, lo hacen en la dirección prevista y deseada. En cambio, existen otros tipos de rutinizaciones en las cuales las personas se encuentran con contextos imprevistos o muy distantes a las disposiciones de habitus de los individuos. En estos casos, los individuos se ven obligados a articular distintas estrategias de negociación para explicar tanto las nuevas realidades a las que llegaron mediante la transición como el papel que van a desempeñar en ellas.

Entender las transiciones como parte de una carrera y como transformaciones nos ofrece una ruptura epistemológica del sentido común<sup>4</sup> que define las transiciones como momentos de pura elección individual. Como hemos argumentado, las transiciones no son momentos, sino procesos en continua negociación y transformación a lo largo del tiempo. Tampoco son consecuencia de una elección individual pura o libre sino el

---

<sup>4</sup> Se entiende sentido común el discurso dominante en la doxa compartido por los individuos que la interiorizan.

producto de la negociación de disposiciones inconscientes y reflexividades socialmente delimitadas por factores macro y meso.

Así pues, esta tesis doctoral define las transiciones como procesos dentro de la trayectoria escolar de los y las jóvenes que se generan alrededor de un punto de inflexión educativa. Durante las transiciones educativas los y las jóvenes navegan por caminos institucionalizados por una doxa, escogen a partir de una agencia vinculada a condicionantes sociales internos y externos y sufren procesos de transformación por el mismo hecho de transitar.

## Capítulo 2: Identidades dóxicas e identificaciones

En el apartado anterior hemos señalado las identidades como uno de los conceptos clave de las dimensiones subjetivas implicadas en las transiciones hacia la educación secundaria postobligatoria. Por este motivo, a continuación, se introduce un estado de la cuestión de la sociología de la identidad para, a partir de la revisión de literatura científica, proponer una definición operativa a partir de cuatro características generales: identidad como articulación posicional, como devenir temporal, como oposición y como fenómeno relacional.

La propuesta teórica de Hall (1996, 1997, 2017) introduce las tres primeras características del concepto de identidad: la articulación posicional, el devenir temporal y la oposición. En primer lugar, la identidad es una articulación posicional porque se construye en el marco de discursos y prácticas disponibles de un contexto social dado que ofrece los términos en los que se producen las subjetividades (Ecclestone, 2007). En otras palabras, ser un “buen alumno” o ser “marroquí”, por ejemplo, no es algo que se da en el vacío sino siempre dentro de doxas que definen qué es ser un “buen alumno” o ser “marroquí” y qué requisitos deben cumplirse para identificarse como tales (Rubin, 2007). Por este motivo Hall (1996) plantea que el término preciso para referirse a este fenómeno no es el de identidad sino el de identificación. Del concepto de identificación se deduce que, a distintos contextos, distintas identidades disponibles, distintos valores atribuidos a cada una de ellas y consecuentemente, articulaciones identitarias específicas. También Vila (2003; 2021) subraya la utilidad de pensar las identificaciones como articulaciones, es decir, como identificaciones sobrepuestas, que se performan sobre un contexto que las preddefine y que emergen contingente y temporalmente en el momento de la acción. Asimismo, la posicionalidad de los sujetos respecto al campo no es neutra en términos de poder: las distintas identidades colectivas encajan o no en contextos sociales específicos y, por ello, se distribuyen desigualmente recursos económicos, legitimidad, capital simbólico y representación (Anthias, 2001).

En términos de articulación posicional, pues, debemos distinguir entre los elementos externos e internos que constituyen la identidad, tal como ocurre con el propio concepto de transición si lo abordamos desde la propuesta goffmaniana de carrera. Así pues, cuando a lo largo del texto nos refiramos a las identidades dóxicas estaremos refiriéndonos directamente a significados exteriores a los individuos que forman parte de los discursos disponibles en un campo social dado. Por otro lado, llamaremos

identificaciones o articulaciones identitarias a la interiorización negociada de estos significados por parte de los sujetos. Por último, con el concepto de identidades nos referiremos directamente a la interacción entre identidades dóxicas e identificaciones, del mismo modo que el concepto de carrera se refiere al conjunto de elementos externos –camino– e internos –trayectorias– durante las transiciones de los y las jóvenes.

Además, las identificaciones de los individuos están relacionadas –aunque no de forma mecánica– con su habitus, es decir, con la matriz de percepciones y acciones que construye la experiencia marcada por la clase, la etnia y el género (Bourdieu y Passeron, 2008 [1970]; Scandone, 2017). Por lo tanto, no todas las articulaciones identitarias son igualmente asequibles para los distintos individuos en función de sus posiciones sociales. Robins subraya que “el énfasis fundamental en el desarrollo del concepto de habitus por Bourdieu consistía en que la construcción identitaria ocurre en situaciones delimitadas por características transmitidas intergeneracionalmente y circunstancias objetivas.” (Robins, 2016, p. xxiii). Tal como plantea el propio Bourdieu (1990), existe una homología en los habitus de individuos socialmente cercanos lo que significa que individuos socialmente similares producen disposiciones –entre las cuales, las identificaciones– parecidas en un campo social común.

En segundo lugar, para Stuart Hall (1996), las identificaciones son un devenir, concepto que usa para diferenciarla del ser. Que conlleve un devenir y no un ser implica que las articulaciones identitarias nunca son unívocas, estables o reflejo de una esencia individual, sino que las distintas identificaciones en que los individuos participan son potencialmente contradictorias y se encuentran siempre en procesos de cambio y transformación (Mortimer et al., 2010). Así, un “buen alumno” puede vivir una tensión entre esta identificación y otras identificaciones que sostiene como “buen hijo” porque, pongamos como ejemplo, en este caso los intereses de la escuela y de las familias van en direcciones opuestas y contradictorias. También los “buenos alumnos” pueden devenir “malos alumnos” con el paso del tiempo si cuando empiezan el Bachillerato ya no son capaces de sostener los éxitos académicos necesarios para identificarse como “buenos alumnos y alumnas”.

Entender las identificaciones como fenómenos transformables es importante en el estudio de las transiciones educativas porque son procesos en los cuales la articulación identitaria se ve sujeta a procesos secuenciales y acumulativos de devenir (Gale y Parker, 2018; Tarabini, Jacovkis, et al., 2020). Esto también tiene implicaciones para el propio concepto de transición: el devenir supone una crítica a la raíz misma de la concepción de la transición como un momento discreto y lineal porque enfatiza las

multiplicidades de las vidas e identificaciones de los y las jóvenes (Gale y Parker, 2018). Ello, a su vez, permite cuestionar uno de los supuestos más extendidos que subyace bajo las prácticas de orientación educativa y que numerosa investigación se ha encargado de desvelar: que “ciertas personas son inherentemente apropiadas para ciertos trabajos” (Colley et al., 2003, p. 475) o, en nuestro caso, itinerarios educativos (Tarabini, Curran, et al., 2022; Tarabini y Jacovkis, 2021). Definir las identificaciones como esencias naturalizadas, fijas y unívocas, pues, supondría contradecir el potencial adaptativo de los y las jóvenes y la naturaleza múltiple de las articulaciones identitarias.

El devenir, por lo tanto, encierra una dimensión de temporalidad. Tal como sintetizan Hayward et al. las identificaciones “involucran configuraciones del pasado, percepciones del presente y futuros imaginados” (Hayward et al., 2005, p. 116). Aplicando esta idea al campo escolar, la temporalidad de las identidades supone que, en un presente dado, las identificaciones son tanto el producto de las trayectorias educativas pasadas (Archer y Yamashita, 2003; Evans, 2002; Tarabini, Jacovkis, et al., 2020) como el punto de partida a partir del cual se piensan las aspiraciones (Gale y Parker, 2015, 2018). El “buen alumno”, pues, solo puede sostener su identificación escolar desde una “buena trayectoria” y, simultáneamente, su identificación de “buen alumno” le permite proyectarse hacia “buenas aspiraciones” más fácilmente que si lo hiciese desde identificaciones escolares dañadas.

En tercer lugar, la articulación identitaria es una oposición que define límites (Anthias, 2001; S. Hall, 1996). La identidad en las representaciones discursivas disponibles se define tanto por lo que excluye –los Otros– como por lo que incluye –el Nosotros–. Tal como el propio Hall subraya, “todas las identidades deben marcar significativamente su similitud y diferencia con algo –pues el significado es siempre relacional y posicional–, entonces toda identidad, por muy provisionalmente que se afirme, debe tener siempre un “otro” simbólico que define su exterior constitutivo” (S. Hall, 2017 [1994], p. 128). Un “otro” diferente cuya importancia no reviste en su propia existencia sino en la “representación de esa diferencia” (S. Hall, 2017 [1994], p. 128). El “buen alumno” del ejemplo anterior, por lo tanto, no puede ser “buen alumno” o “alumno de Bachillerato” sin la existencia de la figura del “mal alumno” o “el alumno de FP” respectivamente. Tarabini y Jacovkis (2020), por ejemplo, observan que es común que se clasifique al alumnado como “afín a la FP” cuando demuestra que no es capaz de sostener una identificación como “buen alumno”, independientemente de si demuestra cierta predisposición o gusto por el contenido o las competencias de la FP. Tampoco en las dimensiones sociales se puede ser “marroquí” o “chavales que se buscan la vida” sin un otro, el “catalán” o el “pijo” respectivamente.

Resulta útil diferenciar entre dos lógicas de oposición identitaria que llamaremos la oposición hegemónica y la oposición situada. Por oposición identitaria hegemónica entenderemos aquella distribución de los roles en la que el “Nosotros” representa a los grupos sociales dominantes en una sociedad dada y que se reproduce en la mayor parte de las relaciones sociales e instituciones, incluida la escuela. En Cataluña el “Nosotros” hegemónico en términos raciales y étnicos es la población blanca. La “Otreidad”, en cambio, la configuran la multiplicidad de grupos étnicos no blancos y/o con antecedentes migrantes recientes. En cambio, por oposición situada entenderemos las construcciones identitarias en términos de oposición que tienen sentido para los individuos dentro de su contexto inmediato. Por ello, en la oposición situada, a diferencia de la hegemónica, el “Nosotros” no se corresponde necesariamente con la posición de poder o dominación. Un chico musulmán del Raval descendiente de migrantes marroquíes en Cataluña se encuentra dentro de esta heterogénea “Otreidad” hegemónica, pero, simultáneamente, experimenta su vida cotidiana a partir de oposiciones identitarias propias y situadas. Así, para la percepción situada del individuo de nuestro ejemplo, el “Nosotros” se puede articular de distintas formas más o menos compatibles “Nosotros los marroquíes”, “Nosotros los chicos del Raval” o “Nosotros los musulmanes”. Clasificaciones que a su vez producen también Otreidades situadas. “los catalanets”, “los del Eixample” o “los cristianos” respectivamente<sup>5</sup>.

Finalmente, la cuarta propiedad de la identidad fue ampliamente abordada por Goffman (1961, 2004): la identificación como un fenómeno relacional. Esto supone que se construye, sostiene y transforma a partir de actos de reconocimiento durante las continuas interacciones sociales a las que se ve sometida cualquier individuo o grupo. Actos de reconocimiento que, a su vez, se sostienen en señales que las personas proyectan tanto estratégicamente como de forma inconsciente (Goffman, 2004 [1956]; Mortimer et al., 2010).

Que la identificación sea relacional pone el acento en que es necesaria la aprobación de los demás para sostener una identidad dada. Si las señales son insuficientes o contradictorias, el acto de presentación de sí mismo ante la audiencia social fracasará y se activarán procesos de renegociación identitarias (Goffman, 2004 [1956]). En el campo de las transiciones educativas encontramos casos ejemplares: pese a que insista en identificarse como un “buen alumno”, alguien con unos resultados académicos bajos

---

<sup>5</sup> Estos y la mayoría de los ejemplos usados en este capítulo teórico son propios de la terminología que usan los chicos y las chicas entrevistados para esta tesis doctoral. Pueden consultarse los detalles en el apartado de metodología

–señales– tendrá muchas más dificultades para ser reconocido como tal y, por lo tanto, se verá forzado a revisar en qué términos se proyecta ante los demás.

Otro tema importante que cabe discutir es el relativo a la relación entre los conceptos de identidad y habitus. Si bien en la construcción conceptual del concepto de identificación se ha afirmado que esta es un producto de disposiciones del habitus – aunque no una consecuencia mecánica del mismo–, lo cierto es que la relación entre el concepto de identificación y habitus supone un debate conceptual controvertido. Mientras que algunas autoras equiparan habitus e identificación como prácticamente equivalentes (Ingram, 2009; Thatcher y Halvorsrud, 2016), otros generan una mayor distinción entre ambos conceptos (Ecclestone, 2007; D. Holland et al., 1998) o incluso movilizan el concepto de identificación sin incluir el de habitus (Rubin, 2007). Siguiendo la premisa según la cual las identidades posicionales se enmarcan e interactúan con el habitus de formas complejas (Ecclestone, 2007; D. Holland et al., 1998), esta tesis entiende que identificación y habitus son conceptos relacionados, pero no idénticos. Los diferenciaremos en dos aspectos: la maleabilidad y la negociabilidad.

Mientras que el habitus cristaliza en los individuos de formas más o menos estables fruto de procesos de socialización interiorizados, las identificaciones son más maleables y dinámicas. Así, el habitus de un alumno de clase trabajadora, por ejemplo, puede traducir la distancia entre la cultura escolar y familiar mediante identificaciones distintas. Puede articular, por ejemplo, una identificación escolar indiferente con un perfil bajo y poca conflictividad, pero, después de algunos conflictos en la escuela, adoptar una identificación disruptiva o resistente. Ambas son disposiciones del mismo habitus que se expresan en forma de identificaciones escolares diferentes.

Asimismo, tal como se demuestra en los trabajos de Goffman (1952, 2004), la articulación identitaria tiene un componente de negociación activa y, hasta cierto punto estratégica. El habitus, en cambio, remite a una subjetividad de naturaleza más prerreflexiva o inconsciente de la que no se puede escapar solo por la misma voluntad de hacerlo, deben producirse cambios subjetivos y contextuales de calado. Pese a eso, cabe considerar que, debido a que el habitus restringe las identificaciones que una persona puede interpretar de forma creíble, la negociación identitaria tiene sus límites. Tal como señala Jiménez Sedano, una perspectiva inspirada en el trabajo de Bourdieu “es incompatible con la idea del «libre mercado de identidades»” (Jiménez, 2018, p. 81). Archer y Yamashita (2003), por ejemplo, analizan como algunos alumnos –pese a tener trayectorias escolares accidentadas que los conducen hacia identificaciones escolares negativas– pretenden fingir, sin mucho éxito, identificaciones positivas. Lo pretenden

intentando expresarse en un lenguaje distinguido o vistiendo “adecuadamente”, es decir, del modo que la institución escolar premia. En otras palabras, la negociación es posible pero más difícil cuanto más lejana sea la identidad que se quiere sostener con el habitus del o la joven y menos señales legitimadas por la institución escolar se consigan emitir (Archer y Yamashita, 2003).

Mortimer et al. (2010), en otro ejemplo, analizan el intento del profesorado de una escuela norteamericana de transformar las identificaciones escolares del alumnado migrante de forma tal que sean “afines” a la universidad. El profesorado del centro partía de un diagnóstico deficitario del alumnado migrante y pretendían compensar ese “déficit” enseñándoles cómo es un “alumno afín a la universidad”. Analizando la iniciativa, las autoras concluyen que “reconocer un modelo de identidad no es lo mismo que ser ese tipo de persona” (Mortimer et al., 2010, p. 125) y que estos jóvenes se encontraban demasiado lejos de la identidad dóxica que, según el profesorado, debían asumir para poder encajar en la universidad. Además, observaron un efecto no esperado que intensificaba aún más la distancia inicial de estos jóvenes hacia la identidad escolar: que alguien te enseñe como debes ser para llegar a un objetivo constituye, en primer lugar, un reconocimiento de que no eres lo que debes ser para lograrlo.

Así pues, con el fin de esclarecer las diferencias entre ambos conceptos sin renunciar a ninguno de ellos, entenderemos las articulaciones identitarias como disposiciones preestablecidas y reconocidas del habitus en el marco de las identidades disponibles en la doxa de un campo social dado.

Entender los procesos identitarios desde las cuatro características propuestas se encuentra en clara oposición con ciertos datos por supuesto que piensan las identidades como esencias individuales fijas independientes del contexto y del tiempo (Mortimer et al., 2010). Al sostener la definición sociológica de la identidad desarrollada más arriba, debemos tener en cuenta que la definición del sentido común es igualmente operante en tanto que las personas actúan como si esta fuese la definición ontológicamente cierta de las identidades. Paradójicamente, pese a que las identificaciones se construyen socialmente, las personas definen sus identidades como esencias naturales individuales (Mortimer et al., 2010). Consecuentemente, el análisis de las identidades debe tener en cuenta ambas definiciones porque, tal como establece el teorema de Thomas, si se “definen las situaciones como reales, estas son reales en sus consecuencias” (I. Thomas y S. Thomas, 1928, p. 572).



Una vez planteada una definición general de la identidad, procederemos a distinguir entre las identidades sociales y las escolares y a presentar los modos en los que se relacionan afectando a las trayectorias y transiciones educativas de los y las jóvenes.

Definiremos las identidades sociales como aquellas que se relacionan directamente con los ejes básicos de desigualdad que estructuran la sociedad: la etnicidad/racialidad, la migración, el género o la clase. Por ejemplo, identidades dóxicas como moro, "paki" o "catalanet" se relacionan con el eje étnico y migrante, "chulito" o una "buena chica" se conectan directamente con el género o "pijo" o "barriobajero" se relacionan con la clase. En cambio, las identidades escolares son aquellas que únicamente tienen sentido dentro del campo escolar, es decir, que dependen de significados de la doxa de este campo y que no tienen sentido fuera de él. De este modo, para el alumnado las identificaciones se basan en significados como "alumno/a ideal", "alumno/a problemático/a", "alumno/a teórico/a" o cualquier otra formulación disponible en la doxa del campo.

En el campo educativo, la escuela es una institución con el poder de asociar ciertas disposiciones e identificaciones como "apropiados" o "educados/educables" mientras que puede marcar otras expresiones como "inapropiadas", "maleducadas" o "desviadas" (Mortimer et al., 2010). Para sostener una identificación escolar "apropiada", los y las jóvenes deben poder adaptarse a los requisitos de la cultura escolar; capacidad que está desigualmente distribuida en función de la acumulación de capitales de los y las jóvenes (Bourdieu y Passeron, 2008 [1970]). Rubin (2007), por ejemplo, recoge mediante una metodología etnográfica que para ser un "buen alumno" deben demostrar la adquisición de ciertos conocimientos, una alta vinculación escolar y la familiaridad con la gramática escolar, es decir, con las normas que rigen el funcionamiento de la institución escolar (Tyack y Tobin, 1994).

Ahora bien, ¿qué identidades escolares existen en la doxa del campo escolar? Las investigaciones sobre identidades escolares distinguen entre identificaciones ideales o positivas e identificaciones dañadas o precarias (Archer y Yamashita, 2003; Brockmann, 2010; Tarabini, 2020) siendo las primeras las que más se acercan al ideal de "buen alumno/a" y las segundas las que más se alejan. Para una aproximación menos dicotómica a la diversidad de identidades escolares posibles resulta de especial utilidad la tipología de roles escolares de Bernstein. Para Bernstein (2003b) la cultura escolar se encuentra constituida por el orden expresivo y el orden instrumental: "el complejo de creencias y actividades en la escuela relativo a la conducta, el carácter y las formas [constituye] el orden expresivo de la escuela, y el complejo de creencias y actividades que genera relativo a la adquisición de habilidades específicas [constituye] el orden

instrumental” (Bernstein, 2003b [1971], p. 34). En consecuencia, los roles de los y las estudiantes se distribuyen en cinco tipos distintos en función de su implicación en estos dos órdenes (Bernstein, 2003b [1971]):

- El alumnado comprometido es aquel que sostiene una alta afinidad tanto con el orden expresivo como con el instrumental. Es como “debe ser” y aprende lo que “debe aprender”.
- El alumnado acomodado es aquel que acepta el orden instrumental, pero rechaza el expresivo, cumple con las obligaciones escolares sin creer en ellas.
- El alumnado extrañado es aquel que acepta y entiende el orden expresivo, pero, pese a intentar satisfacer las exigencias del orden instrumental, no lo consigue, es decir, cree en las obligaciones escolares, pero no consigue satisfacerlas.
- El alumnado alienado o inhibido es aquel desvinculado tanto del orden instrumental como del expresivo.
- Finalmente, el autor plantea un quinto tipo<sup>6</sup>, el alumnado en prórroga o en rol de aplazamiento que es aquel en el que la implicación del o la joven se encuentra suspendido porque esta habituándose y aprendiendo las normas del juego en una cultura escolar nueva o diferente.

También con el objetivo de complejizar teóricamente los modos de estar y de ser en la escuela constitutivos de las articulaciones identitarias incorporaremos al análisis el concepto de vinculación escolar. Según algunas revisiones de los usos que la sociología de la educación ha hecho de este concepto (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Tarabini et al., 2018), la vinculación escolar distingue tres dimensiones distintas de las trayectorias educativas del alumnado: en primer lugar, la vinculación conductual, se refiere al grado de adherencia de los y las jóvenes a las normas de conducta escolares y a su implicación en las obligaciones escolares –deberes, estudio...–. En segundo lugar, la vinculación cognitiva aborda las habilidades de los y las jóvenes en el acto mismo del aprendizaje. Ciertamente, estas dos primeras dimensiones son hasta cierto punto equivalentes con los órdenes expresivo e instrumental de Bernstein. Pese a eso, el concepto de vinculación escolar aborda un tercer e importante aspecto: la vinculación emocional. En la vinculación emocional se incluyen aspectos como la confianza en la figura docente, la percepción de apoyo o discriminación, el sentido de pertenencia al

---

<sup>6</sup> Esta clasificación en cinco tipos se presenta en el tercer volumen del libro *Class, Codes and Control* (Bernstein, 2003b [1971]). En el primer volumen de esta obra, Bernstein (2003a, p. 184) presenta esta misma clasificación, pero sin el tipo del alumnado en prórroga. Aunque la clasificación más usada sea la de cuatro categorías presentada en el primer volumen, esta tesis doctoral prefiere incorporar este quinto tipo descrito por Bernstein en tanto que se adapta a la naturaleza procesual y de devenir de las transiciones educativas.

centro y a los grupos de iguales y a los sentimientos experimentados en la escuela (Tarabini et al., 2018).

La interacción entre los órdenes o dimensiones de la vinculación escolar generan trayectorias diferentes que producen identificaciones escolares distintas y transiciones educativas desiguales. Un ejemplo de ello lo encontramos en una investigación reciente (Castejón et al., 2020) en la cual observamos cuatro tipos de trayectorias escolares: el alumnado “bueno”, el “esforzado”, el “liante” y el “desplazado”:

- Los “buenos alumnos” se caracterizan por una trayectoria de vinculación escolar alta en todos los niveles y una afinidad tanto con el orden expresivo como con el instrumental. La composición social mayoritaria de este grupo se caracteriza por una sobrerrepresentación de mujeres, alumnado autóctono y de clases medias y acomodadas y una transición mayoritariamente enfocada al Bachillerato.
- El alumnado “esforzado” –muy similar al rol extrañado de Bernstein– es aquel que se alinea con un alto sentido de utilidad de lo escolar pero no es capaz de sacar buenas notas. Es decir, tiene una alta vinculación conductual y emocional pero una baja vinculación cognitiva. A nivel de caracterización social también se encuentra altamente feminizado, pero tiene una mayor proporción relativa de alumnado de origen migrante y de clase trabajadora. Su destino en la transición educativa es, mayoritariamente, la FP.
- El alumnado “liante” se caracteriza por una lejanía muy intensa respecto a la dimensión conductual y cognitiva de la vinculación escolar. Es un perfil mayoritariamente masculino y con una sobrerrepresentación de los grupos en riesgo de exclusión social. Presenta una mayor tendencia a transitar hacia la FP.
- Finalmente, el alumnado “desplazado” es aquel marcado por unos niveles muy bajos de vinculación emocional que satura su experiencia en la escuela, pese a que presentan niveles de vinculación cognitiva medios o altos. Es un tipo muy feminizado y con una proporción relativamente mayor de segundas generaciones y clases medias. Su destino es, mayoritariamente, el Bachillerato.

La conclusión del estudio (Castejón et al., 2020) es doble. Por un lado, se demuestra que “el itinerario «escogido» en la transición a la educación postobligatoria está claramente correlacionado con las trayectorias escolares previas” (Castejón et al., 2020, p. 521). Por el otro, se demuestra que “el origen social es una variable que tiene un claro efecto mediador entre la trayectoria escolar previa y el itinerario de educación postobligatoria” (Castejón et al., 2020, p. 521). De este modo, el alumnado “bueno” y “desplazado” transitará mayoritariamente al Bachillerato y el alumnado con trayectorias

“esforzadas” o “liantes” a CFGM, pero entre el alumnado con trayectorias iguales, las posibilidades de ir al Bachillerato serán mayores para las chicas, la población autóctona y las clases sociales medias y altas.

Si, tal como se ha señalado, un elemento nuclear de la identidad escolar la constituyen, justamente, sus habilidades y conocimientos, cabe subrayar que en el campo educativo se encuentra establecida una distinción muy dicotómica entre el conocimiento práctico/manual y el conocimiento teórico/mental (Lahelma, 2009; Tarabini y Jacovkis, 2019). Esta observación se enmarca en una tradición de la sociología de la educación cuyo momento fundacional podemos situar en la publicación de *Knowledge and Control: New Directions for Sociology of Education* (Young, 1971). Los capítulos de este libro reflexionan sobre cómo se organiza y construye el conocimiento en el campo escolar y cómo éste se materializa en el currículum. Parte de la constatación que el conocimiento que se transmite en la escuela es producto de un contexto histórico específico y por lo tanto puede tomar distintas formas en función del espacio y tiempo social en el que se encuentre (Young, 1998). Young (1971) planteó que era necesario un giro hacia la sociología del conocimiento para abordar este debate que, hasta los años 70, había ocupado una posición marginal dentro de la sociología de la educación.

Uno de los argumentos principales en la aproximación de Young (1971, 1998) es que el conocimiento está estratificado: el sistema escolar define un conocimiento, el teórico, como más valioso que otro, el práctico. Así, según plantea Young, el conocimiento teórico se caracteriza por organizarse a partir de procesos de aprendizaje y evaluación individualistas, presentarse de forma abstracta y compartimentada, basarse en fuentes escritas y por resultar ajeno al conocimiento no escolar y a la experiencia de la vida cotidiana del alumnado. Contrariamente, el conocimiento práctico se sostiene, según el autor, en la oralidad, en la organización grupal del trabajo pedagógico, aborda los aprendizajes desde lo concreto y está vinculado con elementos significativos de fuera de la escuela como el mundo del trabajo (Young, 1971, 1998). El sistema educativo, concluye Young, está dividido de tal forma que distribuye uno u otro conocimiento a distintos individuos garantizando la división social del trabajo manual y mental y, por lo tanto, la reproducción de las divisiones sociales (Young, 1998)

Treinta años después de la publicación de *Knowledge and Control*, Moore y el propio Young (2001) advierten de que el hecho de que el conocimiento sea socialmente construido no conlleva que todo el conocimiento sea igual en términos de valor. En otras palabras, “si todas las normas y criterios son reducibles a perspectivas y puntos de vista, no se puede ofrecer ningún fundamento para enseñar una cosa en lugar de otra (o, en

última instancia, ¡para enseñar cualquier cosa!)” (Moore y Young, 2001, p. 449). Para salir del callejón sin salida que conlleva el relativismo respecto al valor de los distintos conocimientos proponen análisis que contengan un elemento clave: una teoría del conocimiento que no excluya la dimensión sustantiva del mismo. Esto significa que cualquier análisis sobre una forma específica de conocimiento como, por ejemplo, la ciencia, debe incluir un análisis de los valores y normas cognitivos que los rigen, es decir, de los objetivos del conocimiento y las formas de generarlo respectivamente.

Este giro, que se enmarca dentro de la corriente del Realismo Social, propone que hay ciertos conocimientos poderosos (Moore, 2013) desigualmente distribuidos y necesarios para que los individuos participen plenamente en las sociedades democráticas (Wheelahan, 2015). Concretamente, aquello que la escuela define como conocimiento teórico consiste en el conjunto de representaciones colectivas que la sociedad se da a sí misma por lo que adquirirlo supone comprender los significados, debates y normas sociales que rigen la vida social (Wheelahan, 2015). Por lo tanto, concluye Wheelahan, “la FP constituye una pieza clave en la mediación y reproducción de la desigualdad social porque excluye a sus estudiantes del acceso al conocimiento teórico necesario para participar en los debates y controversias de la sociedad y de cualquier ámbito profesional” (Wheelahan, 2015, p. 750). Además, tal como señalan Nylund et al. (2017), la distribución del conocimiento poderoso no es independiente de la clase social del alumnado porque son las clases más acomodadas las que mayoritariamente siguen los itinerarios educativos que distribuyen el conocimiento teórico y abstracto.

La división entre el conocimiento teórico y abstracto no solo se proyecta sobre el conocimiento sino también sobre los itinerarios educativos postobligatorios (la FP es un tipo de estudios “práctico” y el Bachillerato es un tipo de estudios “teórico”) y sobre las identidades del alumnado (Keddie, 1971; Tarabini y Jacovkis, 2019). De este modo, en la doxa del campo escolar se proyectan las identidades escolares de “alumno teórico” y “alumno práctico” y los individuos son definidos –y se definen a sí mismos– en función de su cercanía a lo “teórico” o a “lo práctico”. Como la doxa establece un itinerario para los “alumnos teóricos” –el Bachillerato– y otro para los “alumnos prácticos” –la FP–, se activa una lógica de encaje según la cual a cada individuo le corresponde un itinerario en función de “cómo es”.

Tal como señalan Tarabini y Jacovkis (2019a) esto es problemático en tres aspectos: en primer lugar porque naturaliza una dicotomía basada en definiciones muy simplificadas de lo que es “teórico” y lo que es “práctico” y en cómo se distribuyen los elementos de naturaleza “teórica” y “práctica” en diferentes itinerarios educativos. En la

FP, ejemplifican las autoras, el trabajo pedagógico se caracteriza por una interacción entre “teoría” y “práctica”, no por una “práctica” alejada de cualquier conocimiento abstracto. Las fronteras entre los distintos tipos de conocimiento en los itinerarios postobligatorios son más difusas de lo que cabría esperar.

En segundo lugar, esta lógica de correspondencia en función de las afinidades “teóricas” o “prácticas” de los individuos esconde que estas correspondencias se distribuyen de forma desigual en función de los orígenes sociales de los y las jóvenes. Fenómenos de origen social se definen como naturales e intrínsecos –y, por tanto, inmutables–.

Finalmente, estos estudios (Lahelma, 2009; Tarabini y Jacovkis, 2019) subrayan que la dicotomía reproduce la jerarquía del conocimiento teórico sobre el práctico. El alumnado “práctico”, con una identificación estigmatizada dentro de la institución escolar, transita mayoritariamente hacia el itinerario “práctico”, de menor estatus que el “teórico”, haciendo que el propio hecho de transitar refuerce los mecanismos de estigmatización tanto del alumnado como del propio itinerario (Tarabini, Jacovkis, et al., 2020).

La jerarquía en la oposición identitaria del alumnado “teórico” sobre el “práctico” conlleva que la doxa explique la afinidad hacia la FP por aquello que no se tiene (Tarabini, Jacovkis, et al., 2020). Es decir, un alumno que rechace el conocimiento etiquetado como teórico tenderá a ser considerado como práctico y afín al itinerario de la FP, independientemente de sus habilidades manuales o su predisposición al conocimiento práctico.

Respecto la interacción entre las identidades escolares y sociales la investigación pone de manifiesto que estas se encuentran influenciadas por la hegemonía de la falacia epistemológica de la modernidad tardía (Furlong, 2009b). Numerosos estudios (Archer y Yamashita, 2003; Franceschelli y Keating, 2018; Hoskins, 2017a; Lahelma, 2009; Lappalainen et al., 2013; Rubin, 2007; Sánchez Rojo y Prieto Egido, 2020) documentan como las identificaciones de los y las estudiantes confluyen en un sujeto neoliberal (Franceschelli y Keating, 2018): un sujeto que “transfiere riesgos de origen sociocultural hacia sí mismos” (Brown, 2011 citado en Franceschelli y Keating, 2018) y que “refleja una fuerte confianza en sí mismo y una tendencia a asumir la responsabilidad personal de forjar su propio futuro” (Franceschelli y Keating, 2018, p. 8). Los fracasos educativos, por lo tanto, son percibidos por el alumnado y el profesorado como falta de esfuerzo o falta de capacidad e inteligencia por parte de los y las jóvenes (Mizrachi et al., 2009; Rubin, 2007). La influencia de los ejes de desigualdad social solo es percibida por el alumnado cuando opera de forma aberrante, como en forma de violencia explícita, pero no se detectan efectos más sutiles o institucionales, como la mayor o menor presencia

de mujeres o descendientes de migrantes en ciertos itinerarios o modalidades educativas (Franceschelli y Keating, 2018).

Asimismo, ni las definiciones de los elementos que constituyen las identidades escolares dóxicas ideales ni la posibilidad de los y las jóvenes de adaptarse a ellos son independientes de las identidades sociales (Archer y Yamashita, 2003; S. Mortimer et al., 2010; Tarabini, Jacovkis, et al., 2020; Youdell, 2003). La institución escolar señala ciertas identidades sociales dóxicas como más cercanas al ideal de “buen alumno” mientras que señala a otras como opuestas a lo que un “buen alumno” debe hacer, parecer o ser. Veamos tres ejemplos de esta interacción en función de ejes étnicos, de género y de clase:

En una etnografía en un centro del Reino Unido, Youdell (2003) observa que, para los y las jóvenes de ascendencia afrocaribeña, ser popular entre su grupo de iguales es definido, tanto por el profesorado como por el propio alumnado, en contradicción con ser un “buen alumno”. Según Youdell (2003), estos jóvenes se encuentran ante trampas identitarias que les obligan a escoger entre su identificación escolar y social puesto que la institución escolar no les permite sostener al mismo tiempo las dos: si quieren seguir siendo populares entre su grupo de iguales deberán renunciar a ser “buenos alumnos” porque un “buen alumno” no puede vestir, hablar, gesticular ni ser como lo hace un “buen colega”. La autora defiende que esto es un ejemplo de racismo institucional puesto que la oposición entre las culturas de los y las jóvenes y la cultura escolar no se da con la misma intensidad cuando los y las jóvenes son blancos y de clase media. En otras palabras, pese a que todo el alumnado es capaz de articular actitudes de oposición escolar, los y las jóvenes de origen migrante tienen más posibilidades de sufrir consecuencias negativas por su resistencia (Alba y Silberman, 2009). Sin embargo, no todas las identidades sociales asociadas a la otredad son definidas igualmente como “incompatibles” con la cultura escolar. Cui (2015), por ejemplo, identifica que la población de ascendencia china en Canadá es tratada como una “minoría modélica” a la que se le atribuye, también desde la lógica de esencialización de las características de los grupos culturales, cualidades intrínsecamente compatibles con los requisitos de la institución escolar.

Las trampas identitarias no son exclusivas de los procesos de construcción de alteridad en base a la racialidad y la etnicidad; el género y la clase social intervienen e interactúan generando articulaciones identitarias complejas más o menos afines a la institución escolar. Así, Archer y Yamashita (2003) analizan procesos similares respecto a las expresiones de masculinidad: un estatus elevado dentro de los mandatos de la

masculinidad hegemónica –dureza, frialdad, autosuficiente, agresividad– es contraproducente para sostener una identificación escolar positiva pero, al mismo tiempo, abandonar una identificación de masculinidad hegemónica supone un coste en términos de pérdida de poder, estatus y amistades. Por otro lado, el ejemplo paradigmático de trampas identitarias en la sociología de la educación relativo al eje de la clase social es el trabajo de Willis (2008) que, tal como plantea Furlong (2015), supone uno de los mejores ejemplos para entender como las culturas de los y las jóvenes explican sus trayectorias educativas y laborales. En *Aprendiendo a Trabajar*, Willis demostró como la cultura de clase de los “colegas” –chicos de clase trabajadora– se definía en oposición con la cultura escolar por lo que la institución escolar expulsaba a los chicos reproduciendo así su posición de clase trabajadora.

Además, las trampas identitarias presentes en los tres ejemplos subrayan que las identidades dóxicas son percibidas de forma distinta por los distintos grupos sociales (Mortimer et al., 2010). Una identidad positiva dentro de la escuela puede ser percibida de forma negativa por una parte del alumnado porque puede entrar en contradicción con otros valores positivos en otros contextos. Una anécdota de esta tesis lo ejemplifica: boicotear una clase de filosofía en la que se explica la muerte de Dios según Nietzsche puede ser propio de un “mal estudiante”, pero también de un “buen creyente”.

Asimismo, la segmentación de los itinerarios educativos en la etapa postobligatoria genera variaciones y adaptaciones en la correspondencia entre las identificaciones sociales y escolares. En un estudio sobre las construcciones identitarias en la FP del Reino Unido, Colley et al. (2003) demuestran que ciertos itinerarios se adaptan a ciertas construcciones de la masculinidad o la feminidad. Al comparar las trayectorias de entrada en una FP del ámbito sanitario y otra del ámbito de la ingeniería observan como en la primera existe una cultura que premia la ideología de sacrificio, los cuidados y la rectitud moral y en la segunda se premia la racionalidad, el pensamiento lógico y la lejanía a los cuidados y el trato con los demás. Por lo tanto, deducen, el “buen alumno” en el ámbito de la ingeniería se asocia con la masculinidad mientras que la “buena alumna” en el ámbito de la salud con la feminidad.

Así pues, dentro de la doxa que rige las transiciones hacia la educación secundaria postobligatoria existe una lógica de correspondencia según la cual ciertos tipos de itinerarios requieren de ciertos tipos de identidades (Colley et al., 2003; Tarabini, Jacovkis, et al., 2020). Igualmente, esta cultura escolar de los itinerarios ejerce un efecto disciplinario o de violencia simbólica (Colley et al., 2003), es decir, para tener éxito en un itinerario concreto debes devenir un tipo concreto de persona. Del éxito o el fracaso



en este devenir depende buena parte del encaje del o la joven en su nueva etapa educativa.

A modo de síntesis, esta tesis doctoral define las identificaciones como procesos de devenir caracterizados por articulaciones posicionales construidas y sostenidas relacionalmente mediante estrategias de cierre social y oposición dentro de campos sociales que enmarcan sus significados mediante una doxa. Las identificaciones son producto de una trayectoria pasada que, a su vez, constituye en el presente el punto de proyección de los futuros imaginables.

## Capítulo 3: Aspiración como capacidad, encaje y negociación

En el campo de la sociología de las transiciones, dos de los autores que más han trabajado el concepto de aspiraciones educativas son Gale y Parker. En los últimos diez años (Gale y Parker, 2014, 2015, 2018), los dos sociólogos han asentado un acercamiento teórico capaz de movilizar a autores y autoras como Pierre Bourdieu, Arjun Appadurai, Judith Butler o Amartya Sen en su propuesta conceptual. A partir de sus aportaciones identificamos tres grandes dimensiones del concepto de aspiración: la aspiración como capacidad, como encaje y como negociación.

La capacidad de aspirar es una influyente idea en el campo del estudio de las transiciones educativas planteada inicialmente por Appadurai (2004) que pone el foco en la distribución desigual de las posibilidades para aspirar de formas estratégicas: “[la capacidad de aspirar] no está equitativamente distribuida en cualquier sociedad. [...] cuanto mejor seas –en términos de poder, dignidad y recursos materiales–, más fácilmente serás consciente de los vínculos entre los más o menos inmediatos objetos de aspiración.” (Appadurai, 2004, p. 68). Esto se debe, sigue Appadurai (2004), a que una posición social de privilegio ofrece una posición de experimentación segura y de aprendizaje de las experiencias de otros cercanos en situación de privilegio. Por ello “[los privilegiados] están mejor preparados para producir justificaciones, narraciones, metáforas y caminos a través de los cuales los bienes y servicios están vinculados a contextos sociales, normas y creencias más abstractos” (Appadurai, 2004, p. 68).

Desde esta aproximación, Appadurai define la aspiración no solo como los objetivos de futuro que son proyectados por los individuos sino también como la posibilidad de cualquier individuo de trazar el camino entre su posición presente y la posición de futuro deseada, lo que el autor llama, “metáfora de navegación” (Appadurai, 2004, p. 69). Es decir, que la aspiración da cuenta de los objetivos pero también los medios para alcanzarlos (Gale y Parker, 2015).

Appadurai explica que el principal factor que define la desigual distribución de la capacidad de aspirar es la acumulación de experiencias que permiten a los mejor posicionados conectar de forma más estratégica medios y fines (Appadurai, 2004). Desde una perspectiva bourdieusiana para el estudio de las transiciones educativas se plantea una idea similar: la distinta acumulación de capital cultural o informacional genera comprensiones desiguales de los sistemas educativos, por lo que aquellos

grupos más familiarizados con el campo escolar entenderán mejor los caminos disponibles y los modos de conectar los medios con los fines (Kilpi-Jakonen, 2011; Scandone, 2018; Vieira et al., 2013). Esto se traduce en que los grupos más lejanos a la cultura escolar, como fracciones de clase trabajadoras con bajos estudios (Montes et al., 2022) y/o, especialmente, población migrante que no está familiarizada con el sistema educativo del país de destino (Manzano y Tarabini, 2022), tienen más dificultades para sostener aspiraciones estratégicas. De este modo, “para la élite, el deseo tiende a informar la posibilidad: lo que se imagina se puede hacer posible. Para los marginalizados, la posibilidad tiende a informar el deseo: lo que es posible limita los deseos hacia el ‘realismo’” (Sellar y Gale citado en Gale y Parker, 2018, p. 37). La misma idea se indica en el trabajo de Bourdieu cuando plantea que “al no poder disponer de una información lo suficientemente actualizada como para conocer a tiempo que “apuestas” tentar, ni de un capital económico de importancia suficiente para soportar la incierta expectativa de los beneficios, y tampoco de un capital social lo bastante consistente como para encontrar una salida secundaria en caso de fracaso, las familias de las clases populares y medias –al menos en las fracciones no asalariadas– tienen todas las posibilidades de hacer malas inversiones escolares” (Bourdieu, 2018, p. 91)

Appadurai subraya, en definitiva, el impacto de los condicionantes sociales sobre las posibilidades y capacidades de imaginar el futuro. Esto es central en otro concepto ampliamente presente en la literatura sobre las transiciones educativas: los horizontes de acción. Hodkinson y Sparkles (1997) definen los horizontes de acción como “el ámbito en el que se pueden emprender acciones y tomar decisiones” (Hodkinson y Sparkes, 1997, p. 34) mediado tanto por el habitus como por las oportunidades disponibles en un contexto dado. Así pues, y siguiendo con la metáfora paisajística que sugiere el concepto, desde diferentes puntos de observación, es decir, posiciones sociales, se observan distintos horizontes disponibles (Evans, 2007). De este modo, las racionalidades de los y las jóvenes respecto a sus elecciones de futuro se encuentran delimitadas dentro de un abanico de opciones y medios que no es representativo del total de alternativas realmente disponibles sino solo de aquellas que desde su posición social puede contemplar (Hodkinson y Sparkes, 1997; Lidstrom et al., 2014).

Una implicación subyacente pero relevante tanto de los horizontes de acción como de la capacidad para aspirar es que permite abordar tanto lo que se formula como lo que no. Las investigaciones sobre las aspiraciones tienden a priorizar los objetivos explícitamente formulados sobre otros aspectos igualmente constituyentes de la aspiración como la inconcreción, la opacidad o la incertidumbre. Aspectos que, como

hemos visto, no se distribuyen de forma independiente entre los distintos grupos sociales. Una sociología de la aspiración debe ser también una sociología de la duda.

También Appadurai (2004) destaca que de su teoría no debe deducirse que hay ciertos individuos esencialmente incapaces de aspirar en un sentido cognitivo o individual. Las desigualdades en la capacidad de aspirar se deben, como se ha señalado, a las condiciones sociales de experimentación y a la familiaridad con los campos sociales tanto de aquello que la doxa define como “buena vida” como de las instituciones necesarias para alcanzarla. Traducido al estudio de las transiciones educativas, esto significa que el alumnado rodeado de gente que ha vivido trayectorias de “éxito”, tiene más herramientas para entender las opciones y para escoger estratégicamente. Asimismo, cuando este alumnado aspire a posiciones especialmente ambiciosas y reconocidas dentro de la doxa, como por ejemplo la profesión de medicina, la presencia de actores familiarizados con las mejores rutas supondrá una ayuda fundamental para trazar sus propias trayectorias (Southgate et al., 2015).

Consecuentemente, las distintas capacidades de aspirar provocan trayectorias diferentes. Según Gale y Parker (2018), el alumnado con menor capacidad de aspirar ante estas trayectorias transita del mismo modo que los turistas siguen un tour, mediante rutas preestablecidas y delimitadas y, ante cualquier contratiempo, se sustituye una ruta predeterminada por otra igualmente dirigida. En cambio, según explican los autores, una mayor capacidad de aspirar permite transitar como lo haría un cartógrafo, con consciencia del espacio social que rodea la trayectoria proyectada e incluso con capacidad de trazar nuevas rutas entre los puntos que unen el presente con el futuro.

La segunda característica de la aspiración es el encaje entre esta y los habitus e identificaciones de las personas. Esta dimensión parte de la premisa según la cual en cualquier sociedad existe una aceptación general sobre “qué tipo de aspiraciones de futuro son apropiadas para tipos de personas en particular” (Gale y Parker, 2018, p. 34) o, como plantea Scandone para las aspiraciones de mujeres de origen bangladeshi en el Reino Unido “que es posible para aquellas como nosotras” (Scandone, 2018, p. 519).

El encaje entre personas y aspiraciones apropiadas no es neutro, sino que se estructura jerárquicamente. En las sociedades existen abanicos limitados de aspiraciones colectivamente señalados como constituyentes de una “buena vida” (Appadurai, 2004) que, al proyectarse hacia ellas, activan lógicas de distinción. Es decir, existen ciertas aspiraciones distinguidas –como el Bachillerato– que, por el hecho de aspirar a ellas y ser capaz de sostener la aspiración convincentemente, distinguen a aquel que las desea en relación al resto (Bourdieu, 1977; Gale y Parker, 2015). Este mecanismo también

opera en sentido contrario: aspirar hacia posiciones poco distinguidas –como la FP–, degrada el estatus de la persona; su “mal gusto” revela su identidad. En definitiva, se trata de un mecanismo de afinidades electivas, entendido como una “concordancia entre una persona socialmente enclasadada y las cosas o personas también socialmente adecuadas a ella” (Bourdieu, 1977, p. 282). De esta forma, los y las jóvenes de clase trabajadora o de origen migrante interiorizan que ciertas aspiraciones “no son para ellos” (Abrahams y Ingram, 2013; Archer et al., 2007). Esto genera un efecto reproductor de la posición social de origen puesto que los y las jóvenes más desaventajados, al toparse con estas fronteras simbólicas, terminan transitando hacia posiciones sociales menos “ambiciosas”. En el estudio de las transiciones educativas el encaje entre identidades y aspiraciones tiene una importancia central. Los “malos alumnos” lo tienen más difícil para aspirar legítimamente a los “buenos itinerarios”.

Los mecanismos de afinidad electiva entre aspiración e identificación provocan tres paradojas que llamaremos la paradoja de contradicción dóxica, la paradoja de preferencias opuestas y la paradoja de la identidad traicionada.

La paradoja de contradicción dóxica se produce porque las personas reciben e interiorizan mensajes contradictorios desde las distintas esferas de su vida cotidiana: por un lado, como hemos visto, la doxa estructura afinidades electivas que establecen que ciertas aspiraciones solo son “compatibles” para ciertos individuos. Por el otro, la doxa individualista y meritocrática promete que todo es posible para cualquiera mediante dosis adecuadas de esfuerzo y sacrificio (Zipin et al., 2015).

La paradoja de preferencias opuestas opera cuando se produce una contradicción entre las prioridades generales y las del entorno inmediato. Toda sociedad establece ciertas posiciones sociales como generalmente deseables, pero esto no conlleva automáticamente que las valoraciones de todos los grupos sociales respecto al estatus de ciertos objetivos o aspiraciones sea unánime y equivalente. Por ejemplo, según la Encuesta de Prestigio Ocupacional (CIS, 2013), la profesión de policía tiene una valoración media de 72,78 puntos sobre 100 pero existe una diferencia significativa de casi diez puntos entre la valoración media de las personas con estudios obligatorios o inferiores –75,43 puntos– y la de aquellos y aquellas con estudios universitarios o superiores –66,94 puntos–. Existen variaciones significativas también para la profesión mejor valorada socialmente, médico especialista. La media del total de la encuesta es de 83,48 puntos, pero la valoración de los migrantes es aún más alta –89,28 puntos– y

significativamente distinta a la de la población nacida en España –82,73 puntos–<sup>7</sup>. Así pues, una carrera estigmatizada por el sentir general puede ser muy positivamente valorada por el entorno inmediato o la familia, como les ocurre a algunas jóvenes pakistanís respecto a la aspiración matrimonial y al trabajo doméstico. Y viceversa, una aspiración distinguida puede estar altamente estigmatizada en el contexto cercano, como, siguiendo con el ejemplo de las chicas pakistanís, cualquier especialidad médica que implique tocar cuerpos de hombres.

La tercera paradoja es la de la identidad traicionada: “En la medida en que deseamos, deseamos de dos maneras que se excluyen mutuamente; al desear algo, nos perdemos; al desear nuestro yo, perdemos el mundo” (Butler, 2012, p. 70). Al aspirar a algo que “no es para ellos” o al priorizar aspiraciones estigmatizadas por su contexto inmediato se produce una tensión entre quienes son los y las jóvenes y quienes quieren ser. Así, tomando la metáfora de Bourdieu y Wacquant (2005 [1992]), el pez quiere salir del agua. Para las familias de grupos estigmatizados, migrantes o de clases trabajadoras, las expectativas de movilidad social ascendente hacia sus hijos e hijas encierran una contradicción: el fracaso supone una decepción, pero el éxito implica traicionar a los suyos; un devenir distinto (Bourdieu, 1999). El éxito académico o laboral convierte al que lo vive en un “tránsfuga” (Bourdieu, 1999, p. 446) de su propio entorno social y su familia. Efectivamente, esta paradoja es la que se encuentra en el núcleo de las trampas identitarias que plantea Youdell (2003) y también tiene un papel fundamental en la gestión de la tensión entre orígenes y destinos que experimentan los hijos e hijas de migrantes (Sayad, 2010).

Una de las propuestas teóricas que mejor da cuenta de las lógicas discursivas subyacentes a las aspiraciones la encontramos en la investigación de Zipin et al. (2015). En su artículo distinguen teóricamente tres lógicas de aspiración distintas:

- Lógicas dóxicas: que, en la mayoría de contextos contemporáneos del norte global se alinean con los términos de la doxa meritocrática e individualista dominante. Esta lógica discursiva se basa en el optimismo meritocrático del “si quieres puedes” para sostener aspiraciones muy ambiciosas y reconocidas – como llegar a ser médico/a o futbolista–. Como para la lógica dóxica cualquier obstáculo real o percibido es superable con dosis de esfuerzo y sacrificio individual, es capaz de sostener incluso las aspiraciones más fantasiosas. También es la lógica dóxica la que establece que los y las jóvenes son los únicos

---

<sup>7</sup> Las dos comparaciones de medias son de elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta de Prestigio Ocupacional (CIS, 2013). Ambos cálculos son significativos a un 95% de confianza

responsables de sus éxitos y fracasos, si se plantea como cierto que “si quieres puedes”, necesariamente debe ser cierto que “si no has podido es que no has querido suficiente”. La dóxica meritocrática, pues, se configura de forma universalista, es interiorizada por todos y todas independientemente de su posición social, identificaciones o habitus. Sin embargo, los autores dan cuenta de lo que aquí hemos llamado paradoja de las preferencias opuestas. Proponen el concepto de lógicas aspiracionales subdóxicas para analizar los discursos que siguen el mismo mecanismo de optimismo meritocrático, pero orientado hacia objetivos que solo tienen valor dentro de un subcampo social específico, como ocurre con la aspiración hacia el matrimonio de las chicas pakistanís del ejemplo anterior.

- Lógicas habituadas: que se alinean con la dimensión de encaje, es decir, “con las disposiciones estructuradas del habitus, enmarcadas en las posibilidades limitadas dadas unas posiciones sociales y estructurales concretas” (Zipin et al., 2015, p. 234). En otras palabras, son las lógicas que responden a la internalización de los límites en el encaje entre “quienes son” y “quienes quieren ser”. La expresión paradigmática de la lógica habituada emerge cuando las personas descartan ciertas aspiraciones porque “no son para ellas” (Archer et al., 2007). Si la lógica dóxica es universalista, la lógica habituada es situada pues se estructura a partir del habitus y las identificaciones de los y las jóvenes. Ciertas identidades encajan con ciertas aspiraciones.
- Lógicas emergentes: esta tercera lógica nace del reconocimiento de la agencia de los individuos que no está condenada a repetir únicamente los discursos meritocráticos dominantes –lógica dóxica– o los límites asociados a sus identificaciones y habitus –lógica habituada–. La lógica emergente acontece cuando los y las jóvenes imaginan futuros alternativos para ellos y los contextos que conocen y en los que participan. Pese a que la lógica menos presente en los discursos de los y las jóvenes de la investigación de Zipin et al. (2015), su incorporación como lógica de aspiración permite un abordaje teórico menos reproducionista. Reconoce la posibilidad de que los y las jóvenes trasciendan la doxa dominante y sean creativos en sus modos de pensar en el futuro.

Si bien aquí se presentan separadas, las tres lógicas emergen constante y contradictoriamente en los discursos de los y las jóvenes (Zipin et al., 2015). Además, la mayor o menor preponderancia de una de las lógicas no es independiente de las condiciones históricas y económicas desde las cuales se estructura la aspiración. Tal como plantean Zipin et al. lo más común es que las aspiraciones de los y las jóvenes se

formulen a partir de la combinación entre “la fantasía dóxica y la sobriedad habituada” (Zipin et al., 2015, p. 234).

La lógica dóxica se basa en un optimismo poco realista, pero, como señalan Zipin et al. (2015), es también la forma discursiva que apuesta por la movilidad social ascendente, es decir, aquella que aspira a romper los ciclos de reproducción de las posiciones sociales de los y las jóvenes. Por otro lado, la lógica habituada conduce a la reproducción de las posiciones sociales interiorizadas de origen; en esta lógica se aspira a lo que se conoce y se conoce lo que se es. Pese a ello, los autores señalan que son aspiraciones que conducen hacia espacios sociales familiares y que el encaje entre origen y destino genera transiciones menos traumáticas. Vieira et al. (2013) proponen una clasificación que da cuenta del mismo dilema: en su investigación observan como en el campo educativo portugués se distingue entre las aspiraciones “auténticas”, aquellas que se corresponden con los gustos, identificaciones y habitus de los y las jóvenes –lógica habituada–, y se sancionan las aspiraciones poco realistas –lógica dóxica–. El dilema es similar: mientras que las aspiraciones “auténticas” son aquellas que reproducen los horizontes de acción limitados por la posición social de origen, las aspiraciones estigmatizadas como fantasiosas son aquellas que se proyectan en clave de movilidad social ascendente.

Bajo las fantasías dóxicas y la capacidad de aspirar subyace un concepto que cabe aclarar: el realismo en las aspiraciones. Ciertamente, como pone de manifiesto la investigación previa (Appadurai, 2004), existe una capacidad desigual de aspirar y alcanzar los objetivos deseados que depende en gran medida de la posición social de origen y la acumulación de capitales convertibles. Asimismo, también se ha señalado que la promesa meritocrática es capaz de formular cualquier fantasía independientemente de las posibilidades de realizarla. Ahora bien, ¿qué es una aspiración realista? Esta es una pregunta importante que esclarecer porque en el campo de las transiciones educativas coexisten al menos dos definiciones de realismo epistemológicamente distintas: el realismo como sentido común de las expectativas docentes y el realismo como herramienta analítica para explorar la verosimilitud de las aspiraciones proyectadas.

En primer lugar, Tarabini et al. (2022) señalan que los y las docentes tienden a definir una elección como realista cuando se ajusta a sus expectativas sobre las posibilidades y límites del alumnado. La sociología de la educación ha demostrado ampliamente que las expectativas del profesorado no son neutras sino que dependen de multitud de factores como los atributos individuales del alumnado, las características sociales de



éstos y sus familias, la composición escolar de los centros o los mecanismos de evaluación externa (Castejón, 2017). Lappalainen et al. (2013) por ejemplo, observan que las prácticas de orientación están sesgadas por un criterio de género que reproduce e incluso refuerza la segregación por género en las elecciones educativas. Cui (2017) y Gillborn et al. (2012), por otro lado, demuestran que las expectativas del profesorado están mediadas por la etnia o la raza del alumnado, incluso para aquellos con buenas notas o de clases medias. Así pues, si las expectativas sufren sesgos, el realismo, definido por el profesorado como la aceptación de las expectativas docentes por parte del alumnado, también estará mediado por estos sesgos.

En segundo lugar, pese a lo anterior, cualquier análisis sociológico de las aspiraciones debe tener en cuenta que existe una relación entre el deseo y la posibilidad, es decir, en el hecho que “la forma y el contenido de las aspiraciones y las exigencias se definen por las condiciones objetivas, que excluyen la posibilidad de aspirar a lo imposible” (Bourdieu, 2003 [1965], p. 53). En el estudio de las aspiraciones es necesario poder calibrar el grado de plausibilidad en el cumplimiento de una aspiración en concreto, no es igual de plausible aspirar a ser un futbolista de éxito que a trabajar en el negocio familiar.

La relación entre el deseo y la posibilidad nos conduce a una pregunta que introduce la tercera y última característica de las aspiraciones ¿Cómo reaccionan los y las jóvenes cuando la posibilidad o la oportunidad se imponen ante la aspiración? Tal como señalan los estudios previos (Clark, 1960; Cuconato y Walther, 2015; du Bois-Reymonds et al., 2002), las aspiraciones no surgen o desaparecen sin más, sino que, en su devenir a lo largo de las transiciones, están sometidos a constantes actos de negociación por parte de los y las jóvenes. Tal como hemos señalado, las aspiraciones son una parte constitutiva de la propia identificación, consecuentemente, cuando las aspiraciones quedan frustradas, el proceso de reformular nuevas aspiraciones es también un proceso de redefinirse a sí mismo.

Destacamos, a continuación, dos conceptos de tradiciones teóricas distintas, pero no necesariamente incompatibles, útiles para abordar las negociaciones aspiracionales a lo largo de las transiciones: las preferencias adaptativas y el enfriamiento.

Las preferencias adaptativas se refieren a un proceso psicológico inconsciente mediante el cual se produce un cambio individual de preferencias ante las dificultades reales o percibidas de alcanzar cierto objetivo (Elster, 1987, 2007) o, tal como sintetiza el autor que popularizó este concepto, “al ajuste de los deseos a las posibilidades” (Elster, 1987, p. 25). Elster plantea la heurística de las uvas amargas refiriéndose a una fábula en la

que un zorro, al no poder alcanzar una vid llena de uvas ubicada en un lugar inaccesible, se convence de que los frutos están verdes y amargos. Ante la constatación de la imposibilidad de alcanzar los deseos, se transforman los valores percibidos de las diferentes opciones: “Puesto que se produce una disonancia ante los atributos positivos de las opciones inalcanzables y/o los atributos negativos de las escogidas, se puede reducir la disonancia enfatizando los atributos negativos de las alternativas rechazadas y los positivos de las elegidas” (Elster, 1987, p. 120). Para que se produzca una heurística de uvas amargas deben cumplirse ciertas condiciones (Watts, 2013):

- El zorro tiene una preferencia original que ocupa el primer lugar dentro de un ranquin de preferencias ordenadas.
- Existe una tensión entre lo que quiere hacer y lo que se puede hacer.
- La preferencia cambia por circunstancias externas.
- El zorro revisa su preferencia retroactivamente siguiendo un proceso de autoengaño irracional.
- Si las uvas fuesen alcanzables, el zorro volvería a su preferencia original.

Watts (2013) ha explorado teóricamente los procesos de adaptación de preferencias del alumnado ante la educación postobligatoria. Plantea cuatro posibles mecanismos de adaptación de preferencias en jóvenes cuya aspiración original se encuentra maximizada, es decir, que se orienta hacia la opción con más estatus. Para presentarlo en el contexto de esta tesis doctoral lo ejemplificaremos dentro del abanico de itinerarios disponibles en el sistema educativo catalán y con estudiantes cuya preferencia original es el Bachillerato científico<sup>8</sup>, pero que perciben que esta opción es inalcanzable:

- El primer tipo de estudiante es aquel que, ante la imposibilidad aparente de superar con éxito el Bachillerato científico, revisa a la baja el valor de este itinerario, pero sostiene que el Bachillerato es preferible a los CFGM y escoge una opción del itinerario académico.
- El segundo estudiante concluye que el Bachillerato en general, y no solo el científico, ha perdido el atractivo que inicialmente tenía porque lo percibe como inalcanzable. Pese a ello, insiste en escoger una modalidad de Bachillerato.
- El tercer estudiante, igual que el anterior, concluye que cualquier opción dentro del Bachillerato ya no es deseable y, en consecuencia, escoge la opción

---

<sup>8</sup> En el apartado de Contextos se describen las características básicas de la arquitectura del sistema educativo catalán. Para seguir el ejemplo teórico basta con saber que el Bachillerato tiene distintas modalidades -subdivisiones con currículums diferenciados- y que la modalidad científica es la de mayor estatus.

alternativa: un CFGM. Consecuentemente, cuando este estudiante escoge un CFGM, empieza a convencerse que esta opción es mejor que el Bachillerato

- El cuarto estudiante desarrolla una aversión a cualquier tipo de opción educativa y se decanta por no escoger ninguna de ellas, en nuestro ejemplo sería el alumnado que abandona los estudios.

Por otro lado, el enfriamiento es un concepto propuesto por Goffman (1952) para analizar las interacciones entre timadores y víctimas implicados en “juegos de confianza”, un fraude que consiste en ganarse la confianza de la víctima y convencerla para invertir en apuestas amañadas en su contra. Goffman observa que los timadores tenían en sus equipos a miembros encargados de enfriar al pardillo –*cooling the mark out*–: controlar la ira de la víctima cuando la promesa de éxito se esfumaba para evitar la mala publicidad y alejarla de la policía. Goffman notó que la reacción de la víctima no se debía solo al enfado por el fracaso de su inversión, sino que implicaba una reacción furiosa ante una frustración identitaria. Lo que ocurría es que los timadores conseguían hacer creer a la víctima que tenía una gran intuición para la inversión aprovechando el ethos norteamericano del momento según el cual ganar dinero rápidamente era una señal de estatus y prestigio. Cuando la inversión fracasaba, la víctima no solo perdía dinero, sino también la posibilidad de sostener la imagen de sí misma como hombre de negocios exitoso. Es decir, sufrían un “proceso de autodestrucción del yo” (Goffman, 1952, p. 452), un ajuste ante una “situación que surge de haberse definido de una manera que los hechos sociales contradicen” (Goffman, 1952, p. 456). Si no se activan procesos de negociación de la aspiración y la identificación y la víctima insiste en presentarse a sí misma en un rol que ya ha sido desacreditado “la suposición se convierte en presunción y el fracaso en fraude” (Goffman, 1952, p. 454). Una de las estrategias más usadas por los timadores para tranquilizar a la víctima consistía, justamente, en sustituir la pretensión inicial por una opción alternativa, y convencerla de que, si bien quizás no era un gran hombre de negocios, tenía altas capacidades para otro tipo de roles o trabajos. Este proceso compensa el enfriamiento negativo –*cooling out*–, que arrebató al que lo sufre de los roles y aspiraciones que lo definían, con el enfriamiento positivo –*cooling in*–, que ofrece nuevos roles y aspiraciones para construir una nueva imagen de sí mismos.

En la sociología de la educación, el concepto de enfriamiento es especialmente útil para abordar la inevitable tensión entre “el fomento del éxito y la realidad de las oportunidades limitadas” (Clark, 1960, p. 569). Si bien el sistema educativo promete éxito para todos los individuos que “se lo merezcan”, lo cierto es que las oportunidades son limitadas y muchos de los aspirantes, especialmente aquellos de entornos más marginalizados,

sufren procesos de enfriamiento al quedar excluidos de sus aspiraciones iniciales (Clark, 1960). También en el estudio de las transiciones educativas algunas autoras han movilizadado este concepto para analizar la transformación y reducción de las aspiraciones durante el paso por los puntos de inflexión (Cuconato y Walther, 2015; du Bois-Reymonds et al., 2002). La traducción del concepto original al campo educativo es directa, los pardillos a los que inicialmente se les promete un gran potencial que luego los hechos desmienten son, en este caso, el alumnado con trayectorias frustradas. Los encargados de reconducir las aspiraciones iniciales después de “fracaso” son aquí el profesorado y el personal de orientación. Clark (1960), señala cinco características básicas del enfriamiento en el campo educativo:

- Tiende a proponer objetivos alternativos a los iniciales. Preferiblemente aquellos que, en la medida de lo posible, tengan un estatus similar a la preferencia original y encaje con las expectativas docentes.
- Implica un proceso de desvinculación gradual relacionado con el rendimiento académico. El desajuste entre objetivos y medios no se produce repentinamente, sino que las notas ejercen la función de anticipar el enfriamiento y conducir suavemente al alumnado hacia los objetivos alternativos.
- La negación de las aspiraciones iniciales se enmarca como una conclusión objetiva basada en la pretendida neutralidad de los resultados académicos. El enfriamiento no se concibe como una decisión o una orientación sino como un hecho inevitable ante un estado objetivo de las cosas. Cabe recordar que uno de los fundamentos del campo educativo es presentarse a sí mismo como neutral socialmente, es decir, promete que los resultados de la carrera escolar son el producto de las capacidades del individuo, nunca de las desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 2008 [1970]).
- La institución escolar cuenta con agentes de consolación cuyo trabajo consiste en enfriar al alumnado “demasiado ambiciosos”, poner en valor las opciones alternativas de menor estatus y a que logren orientarse hacia ellas de forma satisfactoria.
- Contrariamente a la norma escolar “dura” que premia o castiga las capacidades de los y las jóvenes mediante la evaluación con criterios unívocos, el proceso de enfriamiento tiende a subrayar que todos los tipos de capacidad son valiosos y a cada uno de ellos le corresponde un lugar.

Ahora bien, ¿por qué una de las estrategias más comunes en la negociación de las aspiraciones, seguida tanto por los agentes que acompañan las trayectorias educativas tanto por los propios individuos que transitan es, justamente, el enfriamiento positivo

que reorienta las preferencias hacia nuevos objetivos aparentemente más asequibles? Algunas autoras y autores (Berlant, 2011; Franceschelli y Keating, 2018; Zipin et al., 2015) plantean que las aspiraciones no solo orientan las elecciones sino que también tienen una función psicológica. Las aspiraciones, por fantasiosas que sean, aplazan y protegen a los y las jóvenes de lidiar con el “vacío de alternativas imaginables” (Zipin et al., 2015, p. 235). El optimismo se convierte en un sustento psicológico que “hace soportable una vida que se presenta ambivalente, desigual e incoherente” (Berlant, 2011, p. 14). Berlant (2011), plantea el concepto del optimismo cruel, “una relación de compromiso a condiciones de posibilidad comprometidas” (Berlant, 2011, p. 24) y lo señala como una condición cada vez más extendida dentro de las sociedades neoliberales. En este contexto, incluso las personas que aspiran a reproducir la posición social de origen pueden constatar cómo las condiciones que permitieron a sus progenitores ocupar su lugar en la estructura social se han esfumado (Zipin et al., 2015). Es decir, “la población se ve forzada a invertir en actividades educativas que cada vez son menos útiles para alcanzar objetivos ocupacionales” (Wyn, 2015, p. 10). De este modo, el optimismo está presente en todos los perfiles sociales. Para la élite es el reflejo de sus propios privilegios. En cambio, para los marginalizados es una “ancla de esperanza” (Franceschelli y Keating, 2018, p. 11) incluso aunque se construya dentro de la doxa neoliberal del sacrificio y la pretendida igualdad de oportunidades (Zipin et al., 2015). “Querer es poder” es, sin duda, más tranquilizador que saber “que no se puede por mucho que se quiera”.

Por todo ello, esta tesis doctoral define las aspiraciones como proyecciones de objetivos futuros que cuenta con medios para alcanzarlos desigualmente distribuidos en función de la familiaridad con aquello que se proyecta. Se constituyen a partir de la identificación presente y la negociación entre los deseos y las posibilidades percibidas a lo largo del tiempo.

# Capítulo 4: Migración, racialidad y etnicidad.

En 1994, Stuart Hall pronosticó que el gran problema del siglo XXI sería el “problema de vivir con la diferencia” (S. Hall, 2017 [1994], p. 86). Ciertamente, desde que pronunció estas palabras la globalización se ha intensificado y ha complejizado y extendido los movimientos migratorios provocando un mayor pluralismo en las sociedades europeas (Wihtol de Wenden, 2013). Además, el desmembramiento de la Unión Soviética desencadenó reestructuraciones geopolíticas que terminaron señalando al “terrorismo islámico” como el nuevo y mayor enemigo de los países occidentales; enemigo que, a diferencia de la URSS, se describe en términos esencialmente culturales (Žižek, 2002). También, en la última década, la gestión de la llegada de refugiados políticos y económicos ha ocupado un lugar central en la agenda política de los países europeos y ha desencadenado recelos que han sido capitalizados por nuevos movimientos políticos reaccionarios (Wihtol de Wenden, 2013).

Por todo ello, las ciencias sociales en general y la sociología de la educación en particular deben dotarse de las herramientas necesarias para abordar este nuevo contexto de pluralismo contemporáneo en las sociedades europeas. El principal objetivo de este apartado es el de conceptualizar la tríada teórica de la migración, la racialidad y la etnicidad para contextualizar teóricamente el estudio de las transiciones hacia la educación secundaria postobligatoria de los y las jóvenes de origen marroquí y paquistaní

En esta tesis doctoral entendemos la migración no solo como un movimiento entre países sino, sobre todo, como procesos de producción de subjetividad en las personas y grupos que migran (Sayad, 2010), como procesos de devenir de los sujetos. En su libro sobre la migración argelina en Francia *La doble ausencia*, Sayad señala que migrar –devenir emigrante e inmigrante simultáneamente– es un proceso de ruptura con una realidad social, económica, política, cultural y moral de origen por lo que la migración siempre conlleva un cierto proceso de histéresis en los sujetos, de relativo desconocimiento y ceguera ante las leyes de los nuevos campos sociales a los que los migrantes llegan (Sayad, 2010).

Asimismo, la ruptura con la realidad del país de origen no implica una incorporación automática y libre de conflictos en la realidad del país de destino. De hecho, Sayad defiende que una de las características básicas de la condición migrante es un estado

de provisionalidad duradera: “una ubicuidad imposible: continuar estando presente incluso estando ausente [...] y, correlativamente no estar totalmente presente allí donde se está presente, lo que equivale a estar ahí parcialmente ausente” (Sayad, 2010, p. 116). En otras palabras, la doble ausencia consiste en no poder identificarte plenamente con un origen, por lejano, ni con un destino, por extraño u hostil. Una de las principales consecuencias de este fenómeno consiste en que la “naturalización” o la “integración” de los migrantes –en términos del propio Sayad– tiende a traducirse en procesos conflictivos de violencia simbólica, donde la escuela tiene un papel fundamental, en los cuales la incorporación plena al país de destino solo se percibe como posible al precio de una renuncia simbólica de las identificaciones vinculadas con el país de origen (Sayad, 2010).

Así pues, el encuentro de individuos originarios de contextos culturales produce nuevos sujetos que solo se pueden explicar teniendo en cuenta la condición migrante. Esto es lo que ocurre, justamente, con las diásporas y sus descendientes que experimentan procesos de transculturación: “relaciones de intercambio asimétrico y mutuo, de contacto regulado y exclusión forzosa entre distintas culturas que transforman irrevocablemente las identidades de las personas implicadas” (S. Hall, 2017 [1994], p. 165). Los hijos e hijas de la migración viven constantes procesos de negociación identitaria entre un origen mitificado y cuya percepción se ha visto transformada por el hecho de nacer y/o crecer en una sociedad distinta y un país de destino del que no necesariamente se sienten parte (S. Hall, 2017 [1994]; Sayad, 2010). Una negociación entre geografías imaginadas (Said, 2003 [1978]) un aquí y un allí que, tal como subraya Hall (2017 [1994]), en condiciones de exclusión, control del contacto y distribución asimétrica de poder, se plantea en términos de reducción binaria de la complejidad: “una frontera simbólica reductoramente simplista e infranqueable, que sintetizaba todas las formas de diferencia en una oposición nosotros contra ellos que opera a través de la dialéctica de la alteridad” (S. Hall, 2017 [1994], p. 131).

De la aproximación de Said y de Hall podría desprenderse la conclusión de que el establecimiento de fronteras simbólicas entre grupos es una consecuencia inevitable de los procesos migratorios. En cambio, Jiménez Sedano (2018), reflexionando sobre los usos y abusos de la metáfora de la frontera en los estudios sobre migración, señala que esta oposición es producto de circunstancias sociales e históricas específicas de dominación y hostilidad sostenida y que no puede darse por supuesto a priori.

Otro de los debates sobre la migración pertinente para esta tesis doctoral es el que atañe al concepto de generación migratoria. ¿Por qué utilizar, como hace esta tesis, un

concepto como hijos o hijas de inmigrantes en vez del de generación migratoria o segundas generaciones?

El concepto de generación migratoria tiene, de hecho, su propia genealogía y aproximaciones. Gebhard et al. (2017) diferencian cinco enfoques. 1) La perspectiva clásica de estudios sobre segundas generaciones se ocupa de los factores que facilitan la asimilación y conciben la generación migratoria como peldaños sucesivos hacia una integración total a la sociedad de destino. 2) La perspectiva de la movilidad social diferenciada, en cambio, cuestiona los supuestos de linealidad e integración armónica y entiende que los procesos de asimilación de las sucesivas generaciones no necesariamente se traducen en lógicas de movilidad social ascendente. 3) Los enfoques contextuales e institucionales desplazan el foco desde el individuo que migra o cuyos progenitores han migrado a los contextos institucionales dentro de los cuales se produce la migración. 4) El enfoque identitario se desvincula de la premisa asimilacionista y estudia los procesos de construcción identitaria como la interacción entre el individuo y las posibilidades de identificación que ofrece el entorno. 5) Finalmente, el enfoque de la superdiversidad, que reconoce que los contextos actuales dificultan la definición operativa de lo que significa mayoría o minoría en un contexto dado y cuestiona la importancia de las etiquetas étnicas como factor explicativo por sí solo, sino que se incluye dentro de una batería más amplia de factores tales como la clase, el género o el origen (Gebhardt et al., 2017)

Pese a esta multiplicidad de enfoques, el concepto de generación migratoria ha sido criticado por distintos motivos: por sostener la etiqueta de migrantes a individuos que ya han nacido o se han socializado en la sociedad de destino, sosteniendo la extranjerización del “otro”; por sobreestimar el peso que el proyecto migratorio familiar y/o la “cultura de origen” tiene en la realidad de los hijos e hijas; porque tiende a esencializar las identidades; porque suele enmarcarse en investigaciones normativas preocupadas por “integrar” a los hijos e hijas de inmigrantes para evitar que devengan grupos disruptivos; y porque esconde la dimensión de emigración propia de cualquier proyecto migratorio (García Borrego, 2003; Gebhardt et al., 2017).

Del párrafo anterior se puede argumentar que el debate sobre los beneficios y riesgos del uso del concepto de segundas generaciones no es terminológico sino epistemológico por lo que cabe plantear algunas consideraciones. En primer lugar, si bien todas las críticas de García Borrego (2003) son pertinentes y constituyen una advertencia útil contra supuestos contraproducentes en el estudio de los fenómenos sociales que atañen a los hijos e hijas de inmigrantes, no resuelven el dilema sobre



cómo analizar ciertas diferencias que se traducen en desigualdades. Si bien la crítica al sustancialismo como perspectiva que esencializa conceptos como el de segunda generación es fundamental, de ello no puede deducirse un enfoque que renuncie al análisis de “los principios de diferenciación principales, necesarios o suficientes, para explicar o predecir la totalidad de las características observadas en un determinado grupo de individuos” (Bourdieu, 2001, p. 105)<sup>9</sup>. Como señalan Serra y Paludàrias (2010b) uno de los principales obstáculos para articular mejoras en la política educativa que beneficien a los hijos e hijas de migrantes en el sistema educativo catalán consiste, justamente, en que no hay datos estadísticos que permitan dar cuenta de los retos específicos a los que se enfrentan estos chicos y chicas. En otras palabras, la ausencia de herramientas analíticas de diferenciación conlleva una problemática invisibilización de desigualdades (Gebhardt et al., 2017).

Asimismo, otra crítica de García Borrego (2003) al concepto de segundas generaciones se articula desde la asociación de éste a una corriente estatalista y securitaria preocupada por la “integración” de los hijos e hijas de migrantes desde una lógica de orden público. Sin duda, tal como argumentan Duahibi y Amazian (2019), buena parte de los estudios sobre inmigrantes y sus descendientes parten de premisas criminalizadoras y que conciben la migración como una amenaza potencial a la “paz social” de la sociedad de destino, siendo el caso paradigmático el campo de los estudios sobre la “radicalización”. Sea como fuere, el cambio terminológico no garantiza el giro epistémico. Es posible sostener una mirada antiesencialista (S. Hall, 1992) y de justicia social (Fraser, 2018) independientemente de si se parte del concepto de segundas generaciones o de hijos e hijas de migrantes. Pese a todo, en esta tesis doctoral se prefiere el concepto de hijos e hijas de migrantes, en tanto que se reconoce que la generación migratoria puede tener el efecto de etiquetar y estigmatizar a ciertos grupos sociales.

La tríada teórica que iniciamos con la migración se completa con los conceptos de raza y etnia. En primer lugar cabe aclarar que la raza y la etnicidad solo existen como consecuencia de procesos de racialización y etnificación, es decir, de lógicas de diferenciación históricamente situadas que recurren a retóricas étnicas o raciales (Vila y Avery-Natale, 2020). Esto nos lleva a una pregunta clave: ¿por qué deberíamos pensar en términos de raza si sabemos que su definición original, es decir, las razas como

---

<sup>9</sup> De hecho, es significativo que los estudios que siguen usando el concepto de generación migratoria, aun reconociendo sus riesgos, son mayoritariamente análisis cuantitativos en tanto que dependen en mayor medida de la clasificación de fenómenos para sostener análisis de variables. Un buen ejemplo de ello son los importantes estudios de Bayona i Carrasco y Domingo (2020; 2021)

diferencias biológicas y/o genéticas que generan grupos significativamente diferentes entre ellos, es una ficción refutada por la misma ciencia biológica y genética? Lo cierto es que el concepto de raza sufre una paradoja, al mismo tiempo que se encuentra científicamente desautorizada, sigue teniendo efectos en “los sistemas de poder que organizan la distribución del bienestar, los recursos y el conocimiento de forma desigual entre sociedades y grupos” (S. Hall, 2017 [1994], p. 43) puesto que es uno de los productos históricos constituyentes del núcleo filosófico de la modernidad occidental, del capitalismo y del colonialismo (Dussel, 2014; Romero Bachiller, 2003).

Archer (2003) introduce el concepto de esencialismo estratégico en el campo de análisis sociológico como posible solución a la paradoja anterior. Originalmente, el concepto de esencialismo estratégico se refiere a los procesos de politización de las identidades de forma intencionada y consciente de modo que permitan aglutinar luchas de distintos grupos oprimidos (Chakravorty Spivak, 1987). Un caso paradigmático de esencialismo estratégico es el concepto de *black*, en el Reino Unido, que aglutina una amalgama heterogénea de realidades, orígenes y ascendencias que, bajo una categoría común, articulan conjuntamente reivindicaciones políticas. En palabras del mismo Hall, “el término "negro" se convirtió en el significante de una identidad emergente que no surgía de ninguna base geográfica, ni de costumbres compartidas, sino del deslizamiento discursivo por el que los significados impugnados que se reunían bajo los marcadores de la diferencia cultural servían para ampliar el terreno en el que se articulaba el antagonismo político al statu quo” (S. Hall, 2017 [1994], p. 5)

Traduciendo el esencialismo estratégico al ámbito de las ciencias sociales, Archer plantea que “debido a que el racismo se mantiene como una poderosa fuerza dentro de la sociedad, aún necesitamos un modo de apuntar hacia los temas raciales y los efectos del racismo mientras reconocemos, simultáneamente, que el concepto de raza en sí mismo está construido socialmente y no es un fenómeno natural o biológico” (Archer, 2003, p. 19). En otras palabras, pese a que la raza sea ontológicamente inexistente, los procesos de racialización convierten determinadas diferencias físicas en atributos significativos que establecen jerarquías, opresiones, exclusiones, privilegios y dominaciones (Romero Bachiller, 2003). De hecho, la estrategia analítica del esencialismo estratégico es útil más allá de los debates estrictamente raciales o étnicos y permite sostener la tensión entre definiciones sociológicas y de sentido común con respecto a las identidades que se ha planteado en el segundo apartado de este capítulo.

Por otro lado, la etnicidad tampoco puede ser entendida como una esencia fija o preexistente, como una cultura monolítica, sino que es el producto de la configuración

de elementos culturales implicados en la construcción de las subjetividades en un contexto dado (Archer, 2003). Tal como plantea Hall (1992), existen dos definiciones de etnicidad en conflicto, la primera es la concepción “dura” o esencialista según la cual existe una cadena de significados entrelazados en los que a las distintas razas les corresponden etnias concretas que son propias de naciones específicas. Además, para esta definición “dura” la etnicidad constituye “un mapa multicultural chato y esquemático que diseña una diversidad fijada en el tiempo, reificada en sus contenidos y despojada de las dialécticas que le confieren historicidad, movilidad y arraigo local, regional y nacional” (Segato, 2007, p. 20). En cambio, la definición “suave” de etnicidad “reconoce el papel de la historia, el lenguaje y la cultura en la construcción de la subjetividad y la identidad, así como el hecho de que cualquier discurso se produce en un lugar, posicionado y situado, y que todo conocimiento es contextual” (S. Hall, 1992, p. 446)”. Es decir, la definición “suave” reconoce la existencia de una cultura que influye en las disposiciones de los individuos y los grupos, pero la entiende como una expresión contextualizada y, por lo tanto, sujeta a transformaciones, variaciones y contradicciones internas.

Anthias (2001) defiende también la necesidad de conceptos que pongan el acento en la contextualización situada de los procesos de producción de articulaciones identitarias, entendida como un proceso más que como la expresión de propiedades fijas de los individuos o grupos. En otras palabras, “el concepto de grupo étnico se construye siempre relacionadamente y solo tiene sentido en un contexto de etnificación de otra población” (Anthias, 2001, p. 629).

Jiménez Sedano (2018), por otro lado, propone un acercamiento al concepto de etnicidad desde la analogía del juego y sostiene su definición mediante seis características principales:

- El concepto de etnicidad debe alejarse de los esencialismos y “poner el foco sobre lo que la gente hace, no lo que la gente es” (Jiménez, 2018, p. 75)
- Es posible mantener una cierta distancia de rol, de separación o negociación respecto a aquello que se representa
- La etnicidad es situacional y contextual. No constituye un listado de disposiciones fijas y abstractas, sino que no se puede entender la etnicidad sino es a la luz de la situación social en la que se encuentra
- La etnicidad es el producto de una tensión entre los condicionantes estructurales y la agencia de los individuos

- Establece un “conjunto de reglas patrimonio de una comunidad”, establece unas normas y códigos que distinguen a quien los entiende de los que no lo hacen.
- Está marcada por relaciones de poder entre los individuos. Es decir, “cuando los actores sociales están construyendo categorías étnicas y diferencias entre ellas, se trata al fin y al cabo de ordenar el campo de forma jerárquica y afirmar el estatus de unos respecto a otros” (Jiménez, 2018, p. 84)

Said (2003 [1978]) ofrece algunas claves para abordar las estructuras de significado sobre las que se despliegan las identidades étnicas y raciales. En *Orientalismo*, historiza como las potencias coloniales proyectaron sobre los territorios de “oriente” un complejo entramado de significados que contribuyeron al asentamiento del dominio colonial. El texto de Said ha sido revisitado y criticado en algunos aspectos, como por su visión demasiado dicotómica entre Oriente y Occidente o por el olvido de la “tierras intermedias”, realidades que, como la andaluza –y la del resto de la Península Ibérica en menor medida–, suponen posiciones históricamente híbridas entre Oriente y Occidente (González Alcantud, 2006).

Aun así, el autor introduce una idea clave para esta tesis doctoral: que las geografías se imaginan (Said, 2003 [1978]). La geografía imaginada, es decir, la percepción de la realidad de un territorio –Marruecos o Pakistán, por ejemplo– desde una posición histórica y socialmente situada es un fenómeno fundamental en tanto que define los términos en los que se expresan las identidades sociales en un contexto dado. Un ejemplo de esto es la investigación de García Borrego (2009) donde observa que la significación de las geografías del acá –el país de destino– y el allá –país de origen– entre familias de origen migrante residentes en Madrid tienen un papel clave en los procesos de identificación de las mismas.

La interacción entre migración, raza y etnicidad condiciona la definición contemporánea de racismo. En un giro lingüístico, la migración ha sustituido a la raza como pretendida amenaza a la integridad cultural de los países de destino y el racismo, que ya no puede sostenerse en términos biológicos y se desplaza hacia la esfera de la cultura (Romero Bachiller, 2003). Este racismo sin raza (Elani y Khan, 2017), diferencialista (Taguieff, 1995) o fundamentalismo cultural (Stolcke, 1995) se apoya en una definición “dura” de la etnicidad. Entiende que “la cultura funciona como una auténtica segunda naturaleza que fija y determina el carácter de las personas de formas bastante rígidas, con lo que los conflictos interétnicos e interculturales se presentan como naturales e inevitables” (Romero Bachiller, 2003, p. 117).

Además, esta etnificación de la diferencia se aplica siempre sobre las minorías que definimos como grupos sociales que cumplen las condiciones de 1) compartir una o más características comunes, 2) tener menos poder que otros grupos en el mismo contexto, 3) consecuentemente, estar sujetos a tratos peyorativos o diferenciales y que 4) pueden llegar a desarrollar una conciencia de grupo (Stevens y Dworkin, 2019a). En cambio, la mayoría dominante blanca se presenta a sí misma como neutra, sin raza ni etnia (DiAngelo, 2018). De este modo se ejerce una violencia simbólica en la que las visiones del mundo de los grupos dominantes se imponen como neutras, las normas del sistema se corresponden con las normas sociales de la población blanca mientras que las minorías se ven forzadas a “integrarse” a una normalidad que no es la suya. Tal como resume DiAngelo, la blanquitud consiste en “procesos y prácticas que incluyen derechos básicos, valores, creencias, perspectivas y experiencias supuestamente compartidas por todos, pero que en realidad solo se conceden a los blancos” (DiAngelo, 2011, p. 56).

Por lo tanto el racismo, subraya Gillborn (2006), no se expresa únicamente en forma de racismo aberrante, esto es, como episodios anecdóticos de violencia explícita e intencionada que resulta inadmisibles para la gran mayoría de la ciudadanía, sino que forma parte constitutiva de las sociedades contemporáneas. El racismo no es excepción sino norma, no es suceso, sino estructura (DiAngelo, 2018). Para ello es fundamental introducir el concepto de racismo institucional: “el fallo colectivo de una organización en la provisión de un servicio profesional apropiado a la gente por su color, cultura u origen étnico” (Macpherson, 1999 citado en Gillborn, 2006, p. 21).

Una de las principales ventajas del concepto del racismo institucional es que permite analizar las desigualdades étnicas, raciales o migrantes sin necesidad de juzgar las intenciones de los actores porque se enfoca en los resultados de los sistemas (Gillborn, 2006; Serra y Palaudàrias, 2010b). Es decir, el racismo institucional pone el acento en las consecuencias racistas de las políticas y las instituciones, incluso de aquellas que son pretendidamente antirracistas. En el campo escolar, pues, un sistema educativo seguirá siendo racista –aunque no se produzcan actos discriminatorios explícitos y todos los actores expresen en mayor o menor medida una retórica antirracista o multiculturalista– si se producen fenómenos como la brecha en los resultados por motivos étnicos y migrantes, la falta de diversidad étnica en el cuerpo docente, un currículum sesgadamente eurocéntrico o si sistemáticamente conduce a los y las jóvenes de las minorías hacia los itinerarios postobligatorios más estigmatizados.

Dado el foco de estudio de esta tesis en el alumnado musulmán, es preciso abordar también algunas aclaraciones relativas a la islamofobia o al racismo antimusulmán.

Podemos definir la islamofobia como “toda distinción, exclusión o restricción hacia los musulmanes –o las personas percibidas como musulmanas–, o toda preferencia contra ellos, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en el ámbito político, económico, social, cultural o en cualquier otro ámbito de la vida pública” (Elani y Khan, 2017, p. 7).

La islamofobia es un proceso de etnificación de lo religioso (Roy, 2003) sobre las personas musulmanas mediante el cual son reducidas a unas identidades estereotipadas a raíz de sus identificadores religiosos y culturales (Mac an Ghail y Haywood, 2015; Scott, 2014). De este modo, la retórica islamófoba se caracteriza por comprender el islam como una comunidad “monolítica, estática e incapaz de cambiar” (Lathion, 2017, p. 67) y caracterizada como “inferior a Occidente: bárbaro, irracional, primitivo y sexista [...] violento, agresivo y amenazante, que defiende el terrorismo y está involucrada en una mentalidad de choque de civilizaciones” (Lathion, 2017, p. 71).

Asimismo, una de las características notables del discurso islamófobo es la incorporación del género en el debate, muy mediatizado por la cuestión del velo. La mujer musulmana es caricaturizada como un sujeto sin agencia y sistemáticamente oprimido, en discusiones que ni incorporan las voces de estas mujeres ni reconocen la multiplicidad de experiencias vividas por ellas (Ramírez y Mijares, 2021; Rashid, 2017; Voas y Fleischmann, 2012). De este modo, los supuestos islamófobos conciben a las chicas musulmanas en países occidentales como sujetos entre dos mundos: el islámico, esencialmente opresivo, autoritario y restrictivo y el occidental, esencialmente libre e igualitario (Archer, 2002)<sup>10</sup>.

La investigación sobre migración y minorías también apunta a la necesidad de analizar las racionalidades que existen detrás de las distintas reacciones políticas y educativas al creciente pluralismo dentro de las sociedades occidentales.

Para Hall (2017 [1994]), las migraciones en el mundo globalizado provocan necesariamente transformaciones en los países o naciones que reciben esta migración. La migración “erosiona los límites simbólicos entre el ‘dentro’ cultural y el ‘fuera constitutivo’, un proceso que esta multiculturalizando e hibridando las cerradas y homogéneas concepciones de la identidad cultural nacional” (S. Hall, 2017 [1994], p.

---

<sup>10</sup> Un buen ejemplo de la arbitrariedad social e histórica de las geografías imaginadas la podemos encontrar en la definición que desde Europa se ha proyectado sobre la mujer árabe y/o musulmana. Nada tienen que ver los actuales prejuicios de vulnerabilidad y sumisión con la definición exotizante e hípersensualizada del orientalismo pictórico decimonónico o del arquetipo literario de poder femenino que representa Shahrzād (Mernissi, 2001)

144) y, en última instancia, tensiona los presupuestos culturales que subyacen a las construcciones históricas de las naciones. Por ejemplo, en los últimos años se identifica como musulmán en Cataluña entre un 4% y un 7% de la población mayor de 16 años (Centre d'Estudis d'Opinió, 2020). Igualmente, en la comarca donde se encuentra la ciudad del estudio ha habido un incremento de centros de culto islámicos en las últimas décadas: de 17 mezquitas contabilizadas el 2004 a 42 el 2019 (Departament de Justícia, 2021). El crecimiento y la visibilidad de la población catalanomusulmana tensiona la ideología islamófoba del choque de civilizaciones (Huntington, 2001) según la cual, "Occidente" e "Islam" son bloques opuestos y enemigos. La realidad es que en los últimos años se ha evidenciado la existencia de una población significativa de catalanes musulmanes. En otras palabras, el creciente pluralismo obliga a (re)pensar en qué términos definimos la notredad.

Por este motivo, a lo largo de estos cincuenta años de progresivo incremento del pluralismo en buena parte de los países de Europa Occidental se han ido sucediendo políticas de gestión de la diversidad que han tenido también su traducción al campo de la política educativa (Mijares, 2006). Pese a que no hay un acuerdo total en la literatura respecto al modo de conceptualizar y diferenciar los modelos de gestión de la diversidad, identificaremos cinco modelos teóricos "ideales" distintos. Todos ellos son abstracciones teóricas, por lo que en la realidad cotidiana pueden aparecer de forma conjunta, mezclada o incluso contradictoria. Asimismo, en la práctica cotidiana de los centros educativos existe cierta falta de correspondencia entre como los y las profesionales llaman a sus modelos de gestión de la diversidad y qué modelos están realmente implementando (Garreta Bochaca et al., 2020; Mijares, 2006)

El primer modelo es el que podemos llamar liberal meritocrático que se caracteriza por un no reconocimiento de la diversidad o como máximo, por entender que las cuestiones identitarias son algo propio de la esfera privada. Consecuentemente, esta retórica se opone a las políticas redistributivas o de discriminación positiva porque entiende que interceden en la "justa" distribución de los recursos por los méritos propios de los individuos. Es en este marco donde toman forma las políticas o retóricas de *colorblindness*, es decir, intervenciones supuestamente independientes de las características étnicas o raciales de los individuos cuyo resultado final es la ocultación, y por tanto la reproducción, de las desigualdades que estos grupos sufren (Bonilla-Silva, 2014).

El segundo es el modelo asimilacionista: este modelo parte de una noción de universalidad de derechos basado en la condición de ciudadanía que promete igualdad

de oportunidades a cambio de que la diferencia se adapte a la mayoría. Promesa frustrada por las propias experiencias de discriminación que sufren los ciudadanos de las minorías<sup>11</sup>. En el campo educativo esto se traduce en un modelo que “no considera las diferencias culturales y lingüísticas de los alumnos [...] sino es para acabar con ellas” (Mijares, 2006, p. 50). Así pues, es un modelo basado en la teoría del déficit, es decir, en entender las diferencias como deficiencias que deben ser compensadas –o eliminadas– para lograr la igualdad de oportunidades (Mijares, 2006).

Numerosos estudios en el campo educativo (Castejón, 2017; Collet-Sabé et al., 2014; Crozier y Davies, 2007; Gale y Parker, 2015; Parreira do Amaral et al., 2013; Tarabini, 2017; Yosso, 2005) señalan que existe una tendencia a entender a las familias del alumnado de clases trabajadoras y orígenes migrantes en clave patológica: carentes de las habilidades y conocimientos necesarios, desinteresados en la educación, emocionalmente distantes, incapaces de descodificar las peticiones del profesorado y con aspiraciones bajas o, en el caso de que sean ambiciosas, poco realistas. Según Valencia (2010), la ideología del déficit se caracteriza por seis factores:

- Culpa a la víctima: sus características naturales o sociales, aunque naturalizadas, se señalan como la causa de sus éxitos y fracasos
- Es una forma de opresión: los grupos sociales dominantes y sus herramientas de poder –estados, derecho, la escuela...– lo aplican sobre los grupos sociales oprimidos como pobres o migrantes.
- Es una pseudociencia: tiende a presentarse como ciencia y reivindicar la autoridad de esta para legitimarse sin tener fundamento científico.
- Se transforma a lo largo del tiempo para adaptarse a las nuevas realidades sociales.
- Define la “educabilidad” de las personas sobre las que se aplica.
- Ha pasado de formar parte de una ortodoxia dada por supuesto a ser más criticada o problematizada

Yosso (2005) señala que las habilidades, capitales o características que la teoría del déficit estigmatiza como inferiores no son sino capitales y disposiciones que reciben –o pierden– valor en función de las reglas específicas del campo social en el que se encuentran. En otras palabras, pese a que no existen atributos más valiosos que otros “per se” las instituciones de reproducción social, entre las que cabe destacar la escuela,

---

<sup>11</sup> Hall lo ejemplifica con la respuesta de la Asamblea Nacional Francesa al líder de la revolución haitiana Toussaint Louverture: “Sí, tú eres humano y negro, pero para ser totalmente humano debes ser francés y europeo, es decir, debes civilizarte como nosotros” (S. Hall, 2017 [1994], p. 88).



reconocen y recompensan más los capitales y disposiciones de la mayoría dominante autóctona y blanca.

En tercer lugar, el modelo multicultural se caracteriza por el reconocimiento de la diversidad cultural y su inclusión dentro del debate público (Portera, 2008). Pese a ello, sus críticos señalan que, en palabras de Fraser, “cosifica las identidades colectivas” (Fraser, 2018, p. 75), al tiempo que oculta las desigualdades redistributivas por motivos étnicos y raciales (S. Hall, 2017 [1994]). El reconocimiento sin redistribución corre el riesgo de folklorizar y/o fetichizar la diferencia al no problematizarla políticamente (Mijares, 2006)

En cuarto lugar, el modelo antirracista emerge como reacción al multiculturalismo excesivamente ubicado en el simple reconocimiento de la diferencia y se problematiza la necesidad de una redistribución de recursos y oportunidades. Tal como plantea Fraser (2018), no hay redistribución sin reconocimiento ni reconocimiento sin redistribución. Pese a ello, Taguieff (1995) señaló que la respuesta antirracista de la década de los 90 al multiculturalismo cometió el error de luchar contra un racismo, el biologicista, que ya estaba obsoleto. Por ello, no supo problematizar las transformaciones del racismo hacia su variante culturalista o diferencialista y siguió pensando desde definiciones cosificadoras o “duras” de la etnicidad (S. Hall, 2017 [1994]).

Al mismo tiempo, corrientes teóricas a lo largo de los 80 y los 90, entre las que caben destacar los feminismos negros norteamericanos, subrayaron la necesidad de ampliar el debate político y teórico del antirracismo en su interacción con las desigualdades de género y de clase. Brewer (1993) propone comprender teórica y políticamente la raza, la clase y el género como opresiones simultáneas. La autora defiende que los ejes de desigualdad no se pueden pensar de forma estanca o aditiva –raza + clase + género– sino que debe reconocerse la relacionalidad entre los ejes y su naturaleza multiplicativa –raza x clase x género– (Brewer, 1993). En otras palabras “hablar de yuxtaposición de ejes de diferenciación tiende a mantener una imagen de la totalidad constitutiva de la identidad por parte de cada uno de tales aspectos” (Romero Bachiller, 2003, p. 126)

Ciertamente, el concepto de interseccionalidad ha recibido algunas críticas. Archer, por ejemplo, destaca que si se equiparan todos los ejes de desigualdad como equivalentes independientemente del contexto provoca un exceso de complejidad en los análisis y la imposibilidad de justificar el enfoque en una o dos variables (Archer, 2003). Asimismo, Bhopal (2020) señala que se produce una suerte de competición por la visibilidad de los distintos ejes de desigualdad en la intersección y que, en el contexto británico, el género goza de una mayor problematización y presencia mientras que la raza y la etnicidad han

quedado en segundo lugar. Vila (2020) añade que el concepto de intersección sigue remitiendo a una suerte de yuxtaposición de entidades diferenciadas y aboga por conceptos como la constitución mutua o la articulación. Sea como fuere, actualmente resulta un lugar común reconocer que las posiciones y relaciones de dominación y opresión en las que se encuentran las personas y los grupos interactúan entre ellas y producen experiencias y desigualdades fruto de esta intersección.

Finalmente, el quinto y último modelo es el de interculturalidad. Esta aproximación enfatiza la hibridación cultural y la desesencialización de las definiciones “duras” de etnicidad que suponen las lógicas anteriores y la incorpora a la demanda de redistribución de oportunidades del modelo antirracista. En el plano educativo tiene el objetivo de transformar las relaciones de poder, articularse en el análisis y las prácticas junto otros ejes de desigualdad y cuestionar la escuela como agente de reproducción cultural “que transmite y protege la cultura y los valores de la mayoría dominante” (Mijares y Ramírez, 2008, p. 66). Es decir, el modelo intercultural trasciende el enfoque en el individuo diverso que debe ser integrado o reconocido propio de los modelos asimilacionistas y multiculturales. Interpela a la reciprocidad entre individuo y el contexto e instituciones que lo rodean y define la diversidad como una posibilidad de enriquecimiento mutuo (Garreta Bochaca et al., 2020; Portera, 2008).

# Capítulo 5: Las transiciones hacia la educación postobligatoria como procesos de (re)producción de desigualdades entre los hijos e hijas de migrantes

En este último apartado de revisión de literatura, se presentan aquellas investigaciones que, desde diferentes perspectivas hayan analizado específicamente el fenómeno de las transiciones educativas hacia la educación postobligatoria en el alumnado descendiente de migrantes.

En 2019, Stevens y Dworkin coordinaron la segunda edición del *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, la revisión más reciente y ambiciosa de investigaciones que abordan las desigualdades raciales y étnicas en educación. El libro incluye revisiones de la literatura producida sobre este tema en los últimos 40 años en 25 contextos nacionales distintos –con la notable excepción del estado español–. En el último capítulo del libro, Stevens y Dworkin (2019a) concluyen que, bajo los diferentes acercamientos analíticos identificados en las revisiones, subyace una división entre una tradición constructivista de aproximación cualitativa y otra tradición postpositivista de corte cuantitativo. La división no es únicamente de tipo metodológico, sino temática y epistémica. La primera corriente, examina “como el sistema educativo y los procesos escolares ponen en desventaja a grupos étnicos y raciales particulares y, como resultado, perpetúan las desigualdades sociales, étnicas y raciales existentes en la educación” (Stevens y Dworkin, 2019a, p. 1258). En la tradición cualitativa constructivista encontramos trabajos sobre las expresiones y formas de racismo, las relaciones interétnicas, los mecanismos de selección, la pedagogía, el currículo, la política educativa, las identidades, la formación docente y el multilingüismo. En cambio, la segunda tradición está “más preocupadas por trazar y explicar la variabilidad en el bajo rendimiento de grupos minoritarios, étnicos y raciales” (Stevens y Dworkin, 2019a, p. 1258) y aborda, mediante estudios cuantitativos a gran escala, las desigualdades entre grupos étnicos o raciales en relación a la mayoría dominante o autóctona y el efecto de las características familiares y escolares en los procesos educativos. Stevens y Dworkin (2019a) señalan que, debido a que la tradición cuantitativa es la dominante,

las líneas de investigación futuras deberían enfocarse en abrir la caja negra de los procesos que explican las variabilidades registradas cuantitativamente y, también, tomar en consideración la agencia de los actores involucrados en este tipo de investigaciones.

En este apartado se exploran las principales contribuciones de las investigaciones que analizan las transiciones hacia la educación secundaria postobligatoria incorporando análisis sensibles a la etnicidad, la raza o la migración. Pese a que, como tal, no se propone una revisión sistemática de la literatura, se han seguido ciertos criterios para incluir o descartar textos en esta revisión. Concretamente, los textos seleccionados cumplen las siguientes condiciones: 1) haber sido publicados a partir del año 2000, 2) que estén escritos en catalán, castellano o inglés, 3) que aborden específicamente la transición hacia la educación postobligatoria u otra transición equivalente en otros sistemas educativos de otros países, 4) que incorporen o se focalicen en desigualdades étnicas, migrantes o raciales y 5) que incluyan la realización de trabajo de campo o explotaciones originales de datos secundarios.

Así pues, en lo que sigue, se caracterizarán las principales características de la investigación consultada en términos de diseños de investigación, referentes teóricos comunes y resultados compartidos. Siguiendo la clasificación de Stevens y Dworkin (2019a) se presentarán en primer lugar las investigaciones internacionales y locales de corte cuantitativo y, a continuación, las de tipo cualitativo.

Las investigaciones que abordan cuantitativamente el fenómeno de las transiciones hacia la educación postobligatoria incorporando el eje étnico, racial o migrante a nivel internacional se caracterizan por la riqueza de los datos disponibles y una perspectiva teórica inspirada en la distinción boudoniana entre efectos primarios y secundarios.

La mayoría de los estudios consultados (Blank et al., 2016; Brinbaum y Cebolla Boado, 2007; Brinch et al., 2012; Cebolla Boado, 2011; Contini y Azzolini, 2016; Fernández-Reino, 2016; Kilpi-Jakonen, 2011) analizan censos educativos producidos por las administraciones públicas. Estas bases de datos suelen permitir analizar el total de la población escolar de ciertas cohortes a lo largo del tiempo de una misma región o país.

Más allá de las evidentes ventajas en términos de calidad y accesibilidad de los datos, cabe destacar que estas grandes muestras facilitan dos análisis fundamentales para nuestro objeto de estudio.

En primer lugar, el tamaño de las bases de datos, que en las investigaciones anteriormente citadas oscila entre los 5.751 jóvenes analizados por Contini y Azzolini (2016) a los 81.500 de Blank et al. (2016), posibilita análisis significativos sobre la

diferencias entre las distintas minorías que configuran la otredad. Aquellos estudios (Brinbaum y Cebolla Boado, 2007; Kilpi-Jakonen, 2011) que han podido comparar las diferencias entre las distintas minorías recogen diferencias significativas entre ellas en términos de trayectorias escolares, aspiraciones y transiciones. Sin una muestra suficientemente grande esta comparación no es estadísticamente posible y se corre el riesgo de analizar el alumnado de origen migrante como un todo homogéneo.

En segundo lugar, las bases de datos de los estudios citados permiten, en algunos casos, (Brinbaum y Cebolla Boado, 2007; Brinch et al., 2012; Contini y Azzolini, 2016; Fernández-Reino, 2016) realizar análisis de tipo longitudinal, muy útiles para capturar la naturaleza diacrónica de las transiciones educativas (Hodkinson y Sparkes, 1997) y las transformaciones de las variables a lo largo del tiempo (Hegna, 2014)

De forma más o menos explícita, muchos de estos estudios parten de la distinción entre efectos primarios y secundarios teorizados por Boudon (1974). Cebolla-Boado (2011) define los efectos primarios como mecanismos explicativos relativos a las habilidades del alumnado –normalmente se usa como indicador de estas variables relativas a los resultados académicos– y los secundarios como cálculos entre coste y beneficio propios de una clase social –o grupo étnico o migrante– en particular.

Respecto a las conclusiones, todos los estudios coinciden en que, mayoritariamente, los y las jóvenes de origen migrante o pertenecientes a minorías étnicas transitan más hacia los itinerarios educativos postobligatorios más estigmatizados en comparación con la población autóctona o de la mayoría étnica. Ahora bien, ¿qué explica esta diferencia entre ambos grupos? Numerosos estudios (Brinbaum y Cebolla Boado, 2007; Cebolla Boado, 2011; Contini y Azzolini, 2016; Kilpi-Jakonen, 2011) parten de la siguiente hipótesis: los efectos primarios ejercen un efecto negativo en la carrera del alumnado migrante o perteneciente a minorías mientras que los efectos secundarios provocan un impulso positivo. Es decir, el alumnado migrante presenta notas más bajas que sus homólogos autóctonos y, por este motivo, transitan comparativamente más hacia los itinerarios peor valorados. Ahora bien, cuando se controla el efecto de las notas en las transiciones, el alumnado migrante es más ambicioso y tiende a transitar hacia los itinerarios prestigiosos comparativamente más que sus compañeros autóctonos con resultados similares.

Esta hipótesis del optimismo migrante (Kilpi-Jakonen, 2011) no se valida automáticamente ni en todos los contextos ni grupos del mismo modo e incluso existen resultados contradictorios. Por ejemplo, Contini y Azzolini (2016) observan que, en su estudio, solo entre el alumnado con buenos resultados se produce el efecto de mayores

aspiraciones en la población de origen migrante que en la autóctona o que para las chicas, el impacto de los efectos secundarios parece menor. Brinbaum y Cebolla-Boado (2007), por su parte, señalan en sus análisis que la diferencia de aspiraciones entre alumnado migrante y autóctono se da, sobre todo, en las clases trabajadoras y también que existen diferencias entre los distintos grupos étnicos respecto a esta cuestión.

Los factores que se suelen señalar como especialmente explicativos de los peores resultados de los y las jóvenes son los orígenes socioeconómicos y culturales de las familias y su nivel de estudios (Contini y Azzolini, 2016). Por otro lado, los factores que explican estas aspiraciones especialmente altas en el alumnado son las altas expectativas familiares (Fernández-Reino, 2016) que, a su vez, dependen del nivel educativo de los progenitores (Portes et al., 2011). Pese a que normalmente no conocen los medios mediante los cuales esto puede ocurrir, las familias de origen migrante confían en la utilidad de la inversión en educación para garantizar una incorporación exitosa al mercado laboral (Brinbaum y Cebolla Boado, 2007).

Asimismo, resultados y aspiraciones se condicionan mutuamente a lo largo de las transiciones educativas. Tal como demuestra Hegna, “durante la experiencia y el proceso de evaluación posterior al punto de inflexión, los resultados bajos o comparativamente menores y la disminución del esfuerzo invertido en los deberes son predictores del cambio o reemplazo de las aspiraciones respecto a la educación superior” (Hegna, 2014, p. 610).

Pese a las evidencias anteriores, el efecto de fuerzas estructurales en la transición educativa no implica que el alumnado las perciba. Mizrachi et al. (2009) concluyen que pese a la evidente correlación entre la jerarquía de los grupos étnicos analizados y la matriculación en las vías educativas más o menos prestigiosas, el alumnado cree que el esfuerzo, el estudio y la dedicación son las variables que principalmente explican seguir uno u otro itinerario. La falacia epistemológica que plantea Furlong (2009b), pues, no solo atañe a las relaciones de clase sino también a las relacionadas con factores étnicos, raciales o de género (Franceschelli, 2016)

En la producción científica española, los estudios cuantitativos sobre las transiciones de estos grupos cuentan con menos recursos que las investigaciones citadas más arriba. Se caracterizan por la dificultad de acceso a bases de datos de la administración educativa que permita análisis exhaustivos, longitudinales o sensibles a las diferencias entre grupos étnicos o países de origen (Termes, 2012). Esto es, en sí mismo, problemático tanto a nivel de diagnosis como político. Tal como argumentan Serra y Paluadàrias: “Para luchar contra el racismo (o contra la desigualdad, o por la equidad)

es preciso conocer, seguir, ver, saber, evaluar. O, dicho de otro modo, cualquier déficit de atención por parte de las instituciones [...] oculta prácticas discriminatorias (o, en todo caso, sus efectos), si no son ellas mismas una forma de discriminación” (Serra y Palaudàrias, 2010a, p. 62)

La primera barrera en el análisis de datos oficiales consiste en que los datos de libre acceso de la administración pública catalana distinguen el origen migrante del alumnado únicamente a partir de la variable jurídica de la nacionalidad. Por lo tanto, las comparaciones son solo posibles entre el alumnado nacionalizado como español y el alumnado extranjero. Esta clasificación es problemática porque la variable de la nacionalidad no da cuenta de las realidades heterogéneas relacionadas con el efecto de los proyectos migratorios propios o familiares (Bonal, 2012).

Debido a las limitaciones de las bases de datos oficiales, los estudios que han incorporado, aunque no sea como foco específico, el eje migratorio en el estudio de las transiciones (Castejón et al., 2020; Jacovkis et al., 2020) lo hacen a partir de encuestas propias con muestras demasiado pequeñas para capturar las diferentes tendencias entre los distintos países de origen o minorías étnicas. A su vez, esto también provoca un déficit de estudios de tipo longitudinal de las carreras educativas en general y de las de la descendencia de la migración en particular (Cebolla-Boado, 2014; Portes et al., 2011).

Asimismo, como España es un país caracterizado por una “nueva” recepción de migración<sup>12</sup>, el interés sobre los procesos educativos del alumnado de origen migrante se ha ido desarrollando paralelamente al hecho que éste se incorporaba al sistema educativo (Azzolini et al., 2012). El análisis, tanto de corte cuantitativo como cualitativo, se ha ido adaptando a la realidad a medida que esta acontecía (García Borrego, 2003). De este modo, en las investigaciones llevadas a cabo durante la primera década de los 2000, los estudios se enfocaban en el alumnado propiamente inmigrante (Alegre et al., 2006; González Motos, 2014) o en orígenes como el marroquí (Pàmies, 2006), cuyos flujos migratorios hacia España son anteriores a los del resto de países. Con el tiempo, los hijos e hijas de los migrantes de los distintos orígenes han ganado peso en el sistema educativo catalán por lo que surge la necesidad de nuevos estudios que traten las especificidades de estos grupos y, consecuentemente, una mayor sensibilidad al efecto de la generación migratoria sobre las carreras educativas. A efectos prácticos, esto

---

<sup>12</sup> España pasó de ser un país emisor de migración internacional a ser un receptor neto en los últimos treinta años. Pese a ello, resulta inexacto plantear que el fenómeno de la migración es “nuevo” en España, que ha vivido intensos procesos migratorios dentro de su propio territorio a lo largo del siglo XX.

supone una advertencia respecto al potencial explicativo de los anteriores estudios sobre los nuevos fenómenos: si bien las conclusiones relativas a las primeras generaciones son útiles para enmarcar el objeto de estudio que nos ocupa, no se puede inferir una equivalencia entre las casuísticas que influyen las carreras educativas de, por un lado, el alumnado inmigrante y, por el otro, de los hijos e hijas de migrantes

Destacaremos algunas excepciones en el campo académico anteriormente descrito. En primer lugar, en los últimos años, los trabajos de Bayona i Carrasco y su equipo (Bayona i Carrasco et al., 2020; Bayona i Carrasco y Domingo, 2018, 2021) han presentado por primera vez en Cataluña análisis de las trayectorias educativas diacrónicas y sensibles a las generaciones migratorias a partir del cruce de distintas bases de datos de la administración pública. En segundo lugar, Serra y Paluadàrias (2010a) observaron patrones de distribución entre itinerarios distintos para las diferentes nacionalidades en la estadística del Departament d'Educació de Cataluña. Pese a que los datos adolecen de la equiparación entre origen migrante y condición de extranjero expuesta anteriormente, apuntan hacia diferencias significativas entre países de origen. En tercer lugar, el proyecto Resl.eu (Carrasco et al., 2018) cuenta con una metodología mixta de tipo longitudinal que sigue a una muestra de jóvenes de origen migrante a lo largo de la transición hacia la educación postobligatoria. Pese a que el foco del proyecto Resl.eu es, específicamente, el abandono escolar prematuro y no tanto la desigual distribución entre itinerarios educativos postobligatorios, resulta una aportación relevante para este estudio especialmente en lo que respecta a la formación y transformación de aspiraciones a lo largo de las transiciones.

Igualmente, cabe destacar el proyecto ILSEG –Investigación Longitudinal de la Segunda Generación–, una “migración” del proyecto CILS –*Children of Immigrants Longitudinal Study*–, liderado por Aparicio y Portes y llevado a cabo en Barcelona y Madrid. El estudio tenía como objetivo principal contrastar en un nuevo contexto de migración, España, la principal conclusión del estudio original llevado a cabo en Estados Unidos: la teoría de la asimilación segmentada. El proyecto ILSEG recoge las trayectorias de hijos e hijas de migrantes de entre 13 a 15 años en las ciudades de Madrid y Barcelona y, cuatro años más tarde, vuelve a preguntar a estos jóvenes –más a una muestra de reemplazo– sobre su situación actual. Además, el estudio trabaja con muestras representativas de las características demográficas de las dos ciudades y es capaz de presentar resultados desagregados por países de origen de los progenitores del alumnado.

La teoría de la asimilación segmentada plantea que los y las descendientes de la migración “pueden integrarse en distintos segmentos de la sociedad, ya que en su



integración entran en juego fuerzas positivas subyacentes a su biculturalidad, pero también la eventualidad de que unos puedan encontrarse con barreras distintas de las de otros al intentar su inserción y ascenso social” (Aparicio y Portes, 2014, p. 33). La teoría defiende que las familias de clases trabajadoras, pero con fuertes comunidades coétnicas pueden presentar trayectorias de aculturación selectiva, es decir, de logro de una movilidad social ascendente mediante la retención y aprovechamiento de las culturas tanto de origen como de destino. Los factores que mejor explican estas trayectorias son, por un lado, los recursos parentales, que incluyen el capital humano y la estructura familiar y, por el otro, el contexto de recepción, que incluyen el marco legislativo y político de contexto de destino y la percepción social de la migración y de cada grupo étnico (Laíz Moreira, 2014).

En estas trayectorias de asimilación segmentada tiene un papel fundamental el campo escolar y las ambiciones que los y las descendientes de la migración proyectan y guían, con mayor o menor éxito, hacia los objetivos fijados. Aparicio y Portes (2014) destacan que, en los casos de aculturación selectiva, la ambición de los y las descendientes de migrantes es más alta que la de sus homólogos autóctonos, que se observan variaciones importantes entre nacionalidades, que familiares y amistades influyen poderosamente en la aspiración, que las chicas tienen mejor rendimiento y mayores aspiraciones que los chicos y que las aspiraciones y los resultados se afectan mutuamente en un bucle causal.

La teoría de la asimilación segmentada también destaca el papel fundamental que tienen las autoidentificaciones en las trayectorias de los y las jóvenes. Se parte de la premisa que “en la mayoría de los casos los padres tienden a querer preservar, al menos, algunos elementos de su propia identidad y cultura, mientras que la sociedad receptora –en particular los centros de enseñanza– empuja en dirección contraria” (Aparicio y Portes, 2014, p. 46). Los factores que influyen en si los y las descendientes de la migración adoptan identificaciones asimiladas –plena interiorización de la cultura del país de destino renunciando a la del origen–, de biculturalidad –articulación más o menos armónica entre los distintos referentes culturales– o reactivas –que rechazan los elementos culturales relacionados con el país de destino y se refugian en los referentes del país de origen– son el lugar de nacimiento y el tiempo de residencia en el país de destino, el estatus parental, si la familia es o no un matrimonio mixto, las experiencias de discriminación y el color de piel (Aparicio y Portes, 2014).

Los principales resultados de las investigaciones cuantitativas catalana y españolas señalan, como en otros países, que el alumnado de origen migrante está

sobrerrepresentado en el itinerario profesional, los CFGM, en comparación con el alumnado autóctono (Ballestín y González, 2016; Bayona i Carrasco y Domingo, 2021; Castejón et al., 2020). Ballestín y González (2016) atribuyen esta diferencia al momento de escolarización en el país de destino, de la agrupación del alumnado durante la ESO en cursos específicamente enfocados al itinerario profesional y a sesgos en el profesorado durante la orientación que repercuten negativamente en las aspiraciones de los y las jóvenes. Igualmente, los datos PISA confirman que el alumnado de origen migrante presenta peores indicadores de desempeño académico que sus homólogos autóctonos (Bonal et al., 2012). Esto, como también demuestran los estudios internacionales (Contini y Azzolini, 2016), tiene un efecto en la sobrerrepresentación del alumnado migrante en los itinerarios menos prestigiosos y en el abandono escolar antes de la finalización de estudios postobligatorios (Castejón et al., 2020; Garcia Gràcia y Sánchez Gelabert, 2020).

Los estudios que analizan generaciones migratorias concuerdan en que, si bien la primera generación es la que presenta peores indicadores –malos resultados, más incorporación relativa a los CFGM, más tasa de abandono– la segunda generación presenta también indicadores significativamente más bajos que los del alumnado autóctono (Bayona i Carrasco et al., 2020; Bayona i Carrasco y Domingo, 2021; Jacovkis et al., 2020). Asimismo, aquellos trabajos capaces de recoger diferencias en función del país o región de origen de los progenitores (Aparicio y Portes, 2014; Ballestín y González, 2016; Bayona i Carrasco y Domingo, 2021) observan diferencias significativas entre los distintos grupos. Con datos que solo diferencian entre alumnado nacionalizado y extranjero, Serra y Paludàrias (2010a) sugieren que el alumnado de nacionalidad marroquí, gambiana y dominicana transitan comparativamente más hacia los CFGM que hacia el Bachillerato, en comparación con la población española. En cambio, la población argentina, china y rumana presenta valores más altos de incorporación al Bachillerato que la población autóctona. En un reciente estudio capaz de cruzar los datos de todo el universo del alumnado catalán escolarizado durante el curso 2015-2016, Miret-Gamundi y Bayona-i-Carrasco (2022) señalan que el alumnado descendiente de la zona norteamericana y asiática tiende a transitar más hacia el Bachillerato mientras que el alumnado nacido en África o descendiente de progenitores africanos suele encontrarse sobrerrepresentado en los CFGM.

Respecto a las aspiraciones, pese a que existen variaciones por efecto de variables como el estatus socioeconómico, el tiempo de residencia en España o el conocimiento del español, la mayoría de progenitores tiene altas aspiraciones para sus descendientes (Aparicio y Portes, 2014). Esperan que el sistema educativo permita a sus

descendientes mejorar la posición social desde la que parten. De hecho, Aparicio y Portes (2014) observan que los progenitores están satisfechos con el sistema educativo: creen que sus hijos e hijas tienen las mismas oportunidades que sus compañeros y compañeras. Respecto a las aspiraciones del propio alumnado, Aparicio y Portes (2014) subrayan el papel fundamental que tienen en las transiciones hacia la educación postobligatoria: según sus datos, la ambición es uno de los principales predictores estadísticos del éxito en la futura trayectoria educativa. Según Portes et al. (2011), los factores que influyen positivamente en las aspiraciones de los y las jóvenes son las altas expectativas de los progenitores y, en segundo lugar, la existencia de iguales en el entorno que aspiren a itinerarios prestigiosos como el acceso a la universidad. También Jacovkis et al. (2020) hemos encontrado algunos indicios estadísticos que podrían deberse a efectos del optimismo migrante: pese a que para todos los perfiles sociales las aspiraciones –aquello que quieren hacer– son superiores a las expectativas –aquello que creen que pueden hacer–, para los migrantes de primera generación esta diferencia es menor que para el resto de grupos. Jacovkis et al. (2020) lo asociamos a una menor comprensión por parte de las familias de los mecanismos selectivos de las carreras educativas en el país de destino. Finalmente, Carrasco et al. (2018) han demostrado que el alumnado de la ESO nacido fuera de la UE cree que el profesorado tiene unas expectativas hacia ellos sensiblemente menores que sus propias aspiraciones, concretamente, mientras que el 71,4% de alumnado encuestado nacido fuera de la UE aspiraba a realizar un CFGS o a ir a la Universidad, solo el 55,9% creían que el profesorado tenía esa misma expectativa para ellos

Respecto a las identificaciones sociales y escolares, por un lado, Aparicio y Portes (2014) demuestran estadísticamente una mayor tensión entre familias y descendientes cuando los progenitores son migrantes y los hijos e hijas son nacidos en país de destino: “las familias en las que los padres y los hijos nacieron en el mismo país y pertenecen al mismo universo cultural tienden a llevarse mucho mejor entre ellos que cuando hay una separación cultural como la que se produce entre padres inmigrantes e hijos nacidos en España” (Aparicio y Portes, 2014, p. 193).

Por el otro, respecto a las identificaciones escolares, Castejón et al. (2020) incorporamos la variable de generación migratoria en un análisis sobre cómo las distintas trayectorias del alumnado influyen en las transiciones educativas. Como se planteaba en el segundo capítulo, encontramos que el alumnado de origen migrante, y especialmente el de segunda generación, se encuentra sobrerrepresentado en el clúster del tipo “esforzado”. El tipo que, como se ha descrito más arriba, pese a que se encuentra predispuesto a cumplir con las demandas de la escuela, presenta dificultades

para superarlas con éxito. El alumnado de tipo “esforzado”, juntamente con el alumnado de tipo “liante”, es decir, resistente a la norma escolar, es el tipo de alumno que transita comparativamente más hacia la FP (Castejón et al., 2020).

Por último, cabe subrayar también el trabajo de González Motos (2014) que incorpora variables relacionales en modelos de regresión logística para analizar transiciones y expectativas postobligatorias entre alumnado extranjero y autóctono. La autora observa que el alumnado extranjero que tiene redes de amistad con un elevado número de autóctonos tiene una mayor preferencia por el Bachillerato en relación a aquel con grupos de amigos/as formados mayoritariamente por alumnado extranjero. Este resultado es clave porque enmarca las transiciones en relación al capital social de los y las jóvenes, altamente dependiente de las condiciones de segregación escolar y urbana que rodea las trayectorias del alumnado.

En lo que atañe a las investigaciones cualitativas sobre las transiciones hacia la educación postobligatoria entre el alumnado descendiente de migrantes nos encontramos ante una producción científica internacional basada en etnografías, entrevistas, historias de vida y observaciones del alumnado y su entorno durante los procesos de transición hacia la educación postobligatoria. Si bien todas las investigaciones consultadas coinciden en la crítica a las ideas de elección “libre” o puramente racional en las transiciones y de una influencia más o menos explícita del marco teórico basado en la obra Bourdieu, no es posible hablar de un marco teórico común.

Uno de los principales focos de atención de la investigación de tipo cualitativo analiza las expectativas que los actores sociales involucrados en la transición –especialmente el profesorado encargado de la orientación educativa– proyectan sobre el alumnado de origen migrante o perteneciente a alguna minoría. El alumnado migrante es juzgado como más o menos compatible con la vía académica en función de cuanto más o menos cercana se considere que es la cultura de sus países de origen respecto a la cultura dominante en el país de destino y en la escuela (Bonizzoni et al., 2014; Brunila et al., 2011). De este modo, se documenta la persistencia de una teoría del déficit que afecta negativamente a las transiciones hacia la educación postobligatoria (Parreira do Amaral et al., 2013), y que genera unas peores expectativas docentes en centros con mayor diversidad étnica (Thys y Van Houtte, 2016). Bonizzoni et al. (2014) también se enfocan en el papel que tiene la orientación para explicar la sobrerrepresentación del alumnado de origen migrante en los itinerarios profesionales y distinguen tres características comunes en los discursos docentes:

- El personal de orientación presupone que el alumnado de origen migrante no está familiarizado con los requisitos culturales y lingüísticos que entienden como necesarios para superar con éxito las vías académicas más prestigiosas. Por este motivo, se orienta hacia el itinerario profesionalizador para “proteger” al alumnado del “previsible fracaso”.
- Se da por hecho que el alumnado de origen migrante se encuentra en situaciones de pobreza y, consecuentemente, se lo orienta hacia itinerarios educativos enfocados a la rápida incorporación en el mercado laboral
- Las familias tienen capacidades desiguales para influenciar en las prácticas y discursos del profesorado en la orientación. Los progenitores más familiarizados con la escuela se sienten lo suficientemente seguros para contradecir la orientación educativa. En cambio, aquellas familias en situaciones más vulnerables y poco familiarizadas con el campo escolar tienden a dar por buenas las orientaciones del profesorado como una opinión experta y objetiva. En otras palabras, aquellos grupos que más sufren la proyección de prejuicios negativos en las expectativas docentes son aquellos que más confían en el criterio del profesorado.

Además, para los distintos tipos de alumnado de origen migrante, clasificados en función de su origen y su género, existen unas “competencias esperadas” (Brunila et al., 2011, p. 321) que informan a los procesos de orientación y establecen las transiciones adecuadas –e inadecuadas– para ellos y ellas (Archer, 2002; Brunila et al., 2011). En Finlandia, por ejemplo, Brunila et al. (2011) observan como el profesorado da por supuesto que la chicas de origen somalí harán bien los trabajos de tipo doméstico porque presuponen que todas ellas “cuidan a sus sobrinos en sus casas” (Brunila et al., 2011, p. 318). Nótese que, de este prejuicio, los orientadores deducen una predisposición “natural” hacia trabajos socialmente estigmatizados como el trabajo doméstico y de cuidados, pero no hacia trabajos igualmente relacionados con la infancia, pero con mayor estatus social como magisterio. En otro estudio en el Reino Unido sobre transiciones hacia la educación postobligatoria de chicas musulmanas descendientes de migrantes pakistaní y bangladeshí, Archer (2002) concluye que las expectativas docentes se ven influenciadas y reducidas por un imaginario que da por supuesto que las familias casarán a sus hijas cuando tengan la mínima oportunidad.

En el mismo estudio de Archer (2002), si bien se reconoce que las elecciones se toman en el marco de una normas que definen lo que es aceptable para cada género, las chicas se mostraron explícitamente contrarias a los supuestos de restricción cultural/familiar de las elecciones y subrayaron tanto su agencia para influir en la toma de decisiones en las

transiciones como el apoyo que reciben de sus padres y madres. Las chicas entrevistadas expresaron que las restricciones culturales que el profesorado tiene a atribuir a sus familiares son prácticas anecdóticas y residuales en sus contextos, hasta el punto de que se describían como más presionadas para seguir con los estudios que sus hermanos varones. De hecho, señalaron que las familias no solo habían aceptado que la inversión educativa era importante para progresar en la sociedad de destino, sino que los estudios se habían convertido en una señal de estatus de las chicas ante futuros pretendientes. Paradójicamente, Archer (2002) encontró que uno de los principales desincentivos para las transiciones hacia trayectorias educativas ambiciosas era la percepción de una cierta hostilidad racista hacia las personas de origen pakistaní o bangladeshí. En otras palabras, que el principal desincentivo se encontraba en la hostilidad del contexto de recepción, no en los límites que las familias supuestamente proyectaban.

Así pues, las expectativas docentes enmarcan la ambición del alumnado migrante como algo atípico o excepcional (Brunila et al., 2011) pese a que la literatura indique que las familias suelen presentar una clara voluntad de movilidad social ascendente mediante la escuela que muchas veces es internalizada por sus hijos e hijas (Archer, 2002; Walther et al., 2015)

De todos modos, Walther et al. (2015) observan que uno de los patrones típicos del alumnado de origen migrante en las transiciones hacia la educación postobligatoria es la discontinuidad profesional la transición hacia itinerarios profesionales a causa de una ruptura en la carrera educativa en contra de la intención original. En estos casos, el alumnado se ve obligado a reducir sus aspiraciones iniciales por otras de más plausibles ante el bajo rendimiento académico a lo largo de un proceso de enfriamiento que involucra a familiares y grupos de iguales (Parreira do Amaral et al., 2013; Walther et al., 2015). En terminología de preferencias adaptativas, pese a que la elección original se toma en función del deseo, el resultado de la transición está mediado por la posibilidad.

Asimismo, el análisis de los discursos del alumnado confirma que la elección de itinerarios postobligatorios se enmarca en un imaginario neoliberal basado en ideas como la libre elección, el individualismo o la competitividad (Brunila et al., 2011; Hoskins, 2017b). Pese a las que las desigualdades a partir de factores como la etnicidad o la clase social están sistemáticamente demostradas y son explícitamente visibles –basta con contar cuantos alumnos y alumnas blancos hay en cada itinerario–, el alumnado tiende a negar la existencia de factores estructurales y explica las transiciones desde la

libertad de elección y la meritocracia (Mizrachi et al., 2009), es decir, desde la falacia epistemológica de la modernidad tardía (Furlong, 2009b)

Finalmente, abordaremos las aportaciones de las investigaciones cualitativas en el contexto catalán y español. A nivel de diseños de investigación, las producciones académicas consultadas presentan metodologías similares a las usadas en el ámbito internacional: grupos de discusión, entrevistas, observación, etnografías y, en algunas ocasiones (Carrasco et al., 2018; Termes, 2012), aproximaciones cualitativas longitudinales. Podemos destacar también el trabajo de Cano-Hila et al. (2016) por su incorporación del análisis de redes sociales del alumnado en su diseño de investigación o la propuesta de Pàmies et al. (2013) de analizar específicamente trayectorias de éxito de alumnado migrante marroquí. Asimismo, se percibe un cierto sesgo que prioriza el estudio del abandono escolar durante las transiciones hacia la educación postobligatoria que a la transición en sí misma. Hecho que podría atribuirse a la importante incidencia de las tasas de abandono escolar temprano en el contexto español. Desde un punto de vista teórico, tampoco existe un consenso claro de referentes comunes entre las investigaciones consultadas.

En lo que respecta a las aspiraciones, el alumnado extranjero presenta, mayoritariamente, altas aspiraciones y un horizonte universitario en consonancia con los objetivos de las familias (Alegre et al., 2006). Pese a ello, Carrasco et al. (2018) observan una casuística propia del alumnado de origen migrante similar a la discontinuidad profesional apuntada por Walther et al. (2015). Concretamente, las autoras observan que, a lo largo de la transición, se produce una reducción desde unas aspiraciones originalmente altas porque los resultados académicos durante el Bachillerato son peores a lo esperado (Carrasco et al., 2018). Este proceso de revisión de aspiraciones, señalan, favorece un riesgo de abandono escolar prematuro ante el cual, además, los recursos educativos disponibles en los contextos de estos chicos y chicas suelen ser insuficientes (Carrasco et al., 2018).

Así pues, las aspiraciones familiares también son altas, hecho que algunos autores (Merino y Termes, 2009) atribuyen a un conocimiento parcial del sistema educativo que privilegia las opciones mayoritarias, visibles y simples –el Bachillerato– o a la dificultad en adaptar la proyección de las aspiraciones al rendimiento observado de los hijos e hijas (Alegre et al., 2006). Si bien estas altas aspiraciones pueden ser un incentivo durante las trayectorias, Termes (2012) advierte que pueden convertirse en una responsabilidad y una carga emocional. Con todo, la mayoría de investigaciones señalan una alta confianza en la institución escolar por parte de las familias migrantes,

que, ante las dificultades para comprender los procesos educativos que viven sus hijos, tienden a dar por bueno en el criterio de los profesionales de los centros (Alegre et al., 2006)

Respecto a la relación entre las expectativas docentes y las identidades de los y las jóvenes pertenecientes a minorías étnicas es interesante destacar, tal como señalan Merino y Termes (2009) en consonancia con el trabajo de Brunila et al. (2011), que en el campo educativo existe una jerarquía de percepciones docentes en función del país, región de origen o grupo étnico. Las primeras posiciones de esta jerarquía, es decir, aquel alumnado del que el profesorado espera mayor cercanía y predisposición con lo académico es el proveniente de Europa del Este y de algunos países asiáticos. En cambio, en los peores puestos de esta jerarquía se encuentra el alumnado africano, especialmente aquel originario del Magreb. Fernández-Larragueta et al. (2021), por otro lado, concluyen que, para el cuerpo docente, el origen menos asociado a la predisposición hacia lo escolar es el magrebí.

Pese a ello, el propio Termes (2012) apunta que, si bien las expectativas docentes no son independientes de esta jerarquía, se proyectan también en interacción con otros factores estructurales como la clase y el género y otros como la trayectoria educativa anterior, el modelo familiar y la propia interacción entre profesorado y alumnado. Cabe añadir que Pàmies et al. (2013), en línea con Aparicio y Portes (2014), subrayan que un factor que influye positivamente en las trayectorias y transiciones educativas es la capacidad del alumnado para sostener identificaciones biculturales mediante las cuales el progreso educativo en el sistema educativo del país de destino no sea percibido como una renuncia al país de origen.

Finalmente, el estudio en el contexto bilingüe catalán<sup>13</sup> permite analizar el papel que la lengua ocupa tanto en las trayectorias como en las transiciones hacia la educación postobligatoria para el alumnado migrante o de origen migrante. Termes (2012), en su investigación con alumnado de origen latinoamericano, concluye que las dificultades lingüísticas en las lenguas vehiculares del sistema educativo pueden operar como un hándicap en trayectorias y transiciones del alumnado de origen migrante y que, con respecto al catalán, son necesarios recursos específicos destinados al refuerzo de las competencias en este idioma. En Cataluña, en los contextos de alta segregación urbana y escolar el alumnado de origen migrante interactúa en las lenguas de cada grupo o utiliza el castellano como idioma común (Codó y Patiño-Santos, 2014). Por ello, según

---

<sup>13</sup> En Cataluña existen dos lenguas cooficiales, catalán y español. El catalán es, de acuerdo con la ley educativa vigente en Cataluña, la lengua vehicular del sistema educativo (Ley 12/2009, del 10 de julio, artículo 11)



Termes (2012) la existencia de entornos catalanohablantes favorece una mejor interiorización y familiaridad con el catalán y eso repercute positivamente en las trayectorias y transiciones educativas de los y las jóvenes de origen migrante (Termes, 2012). Como hemos señalado anteriormente (Manzano y Tarabini, 2022), la dificultad con el catalán, presente tanto en el alumnado migrante o en los hijos e hijas de migrantes con bajo nivel formativo familiar y/o socializadas en contextos segregados, es definido por la cultura escolar como una señal de incompatibilidad con el Bachillerato. Asimismo, tal como señalan Fernández-Larragueta et al. (2021), pueden existir también dificultades lingüísticas en las trayectorias con alumnado migrante hispanohablante en contextos educativos cuya lengua vehicular es el castellano. Este hecho subraya que la barrera lingüística no es únicamente idiomática, sino que está relacionada con la asimilación de los códigos sociolingüísticos reconocidos y recompensados por la institución escolar (Bernstein, 2003b [1971]).

Para finalizar la revisión de estudios de caso que enmarquen esta tesis doctoral, profundizaremos en dos trabajos cualitativos realizados en Cataluña que han analizado las relaciones del alumnado de origen marroquí (Pàmies, 2006) y pakistaní (Arrasate, 2018) con la institución escolar

Desde un punto de vista cualitativo, Pàmies (2006; 2013) es, probablemente, el investigador que más ha analizado las trayectorias socioeducativas del alumnado de origen marroquí en Cataluña. Su enfoque se inspira en la antropología norteamericana de Ogbu (1998) que explora la interacción entre las trayectorias educativas del alumnado perteneciente a minorías y sus condiciones históricas en términos de incorporación en la sociedad de destino, trato o maltrato de la mayoría étnica y la consecuente respuesta de la minoría.

En este sentido Pàmies et al. (2013) observan que buena parte de las trayectorias de éxito que analizan coinciden con pautas de aculturación aditiva o biculturalidad en las cuales los chicos y chicas de origen marroquí tienen éxito en los estudios mientras sostienen “fidelidad a la comunidad, al asociacionismo intraétnico y a la observancia del Islam” (Pàmies, 2006, p. 51). De forma opuesta, el fracaso escolar de estos jóvenes suele ir acompañado, según los autores, de procesos de aculturación derivados de faltas de reconocimiento positivo hacia las culturas de las familias de origen.

Este resultado es importante porque, como investigaciones similares señalan, las expectativas del profesorado pueden partir “de una perspectiva del déficit [...], en la que se reproducen estereotipos de la marroquinidad y la musulmanidad como algo incompatible con la integración social y el éxito académico de las estudiantes” (Mendoza

Carmona, 2017, p. 304). Tal como escriben Carrasco et al. (2011) para un análisis comparado entre la población de origen mejicano en California y marroquí en Cataluña “los chicos y las chicas de ambas minorías que «consiguen el éxito académico» —en California— y que «están más integrados» —en Cataluña— pasan por ser «menos» mexicanos o marroquíes que el resto de sus compañeros, independientemente de cómo ellos mismos puedan sentirse. Desde esta atribución, en la escuela se fortalece la construcción social de la marroquinidad y la mexicanidad como incompatibles, en último término, con el éxito académico y la integración social.

Esta idea es especialmente visible en la relación del alumnado de origen marroquí con el islam. En un estudio sobre trayectorias de éxito educativo de chicas de origen marroquí, Mendoza (2017) señala que las identificaciones de estas chicas se construyen en términos de biculturalidad entre Marruecos y España. En esta identificación, el principal atributo relacionado con el país de origen es el hecho de ser musulmanas. Asimismo, cuando esta religiosidad se expresa o hace visible —normalmente cuando se toma la decisión de vestir un velo— emergen actitudes reactivas en el contexto escolar, se pueden llegar a producir rupturas dentro de los grupos de iguales y, en definitiva, se somete a las chicas a una elevada presión emocional (Mendoza Carmona, 2017). Es de especial interés para esta investigación que, tal como recoge la autora, la visibilidad de la religiosidad también intensifique los sesgos de la orientación escolar que tiende a percibir la musulmanidad como algo intrínsecamente incompatible con el Bachillerato (Mendoza Carmona, 2017).

En cambio, tanto la religiosidad como el pasado familiar migrante parecen ser factores que contribuyen a identificaciones escolares positivas. Como señalan investigaciones previas, entre los chicos y chicas, el islam emerge como un activo positivo para llevar a cabo transiciones y trayectorias educativas de éxito (Pàmies Rovira et al., 2013). Igualmente, en algunos casos —aunque no en todos— se observa una aspiración escolar y laboral ambiciosa conectada con un sentido del deber para con los progenitores y sus proyectos migratorios (Pàmies Rovira et al., 2013).

En cambio, algunas de las principales tendencias analizadas por la literatura para explicar la dificultad de conseguir trayectorias educativas exitosas se refieren a las dinámicas de segregación. Como argumenta Pàmies (2006), el alumnado de ascendencia marroquí escolarizado en centros segregados presenta más trayectorias de fracaso que aquel que asiste a centros con una composición social equilibrada. Esto, además, contribuye a reforzar una profecía autocumplida según la cual los “peores centros” acogen a los “peores alumnos”. Del mismo modo, este alumnado también sufre

los efectos negativos de la segregación interna. Suele ser ubicado en los niveles inferiores de los sistemas de agrupación por niveles (Carrasco et al., 2011) lo que conlleva la formación de grupos de iguales antiescuela que erosionan la vinculación escolar del alumnado (Pàmies, 2013), una menor adquisición de competencias y dinámicas de etiquetaje que asocian a los chicos y chicas de ascendencia marroquí como “malos alumnos y alumnas”.

Con respecto al alumnado de origen pakistaní, tanto extranjero como catalán, tenemos menos evidencias en la literatura académica. Además, cabe destacar un sesgo en la poca producción científica actual (Arrasate, 2018; Goicoechea Gaona, 2014; Sánchez de Serdio y Vidiella, 2014) sobre los procesos educativos del alumnado de origen pakistaní en Cataluña y España: los estudios se han enfocado casi exclusivamente sobre las trayectorias de las chicas de origen pakistaní<sup>14</sup>. Este desequilibrio en los intereses podría constituir, de hecho, un reflejo de los supuestos victimizantes que se proyectan sobre la mujer musulmana.

Sea como fuere, para contextualizar procesos socioeducativos relevantes para esta investigación presentaremos algunas de las principales conclusiones del reciente estudio de Marina Arrasate (2018) titulado *Procesos de llegada y experiencias educativas de mujeres de origen pakistaní en Barcelona*. En su investigación, Arrasate analiza biografías de chicas pakistaníes en Barcelona con una atención especial a sus trayectorias educativas como factor clave en su relación con el contexto de recepción.

Tal como Mendoza (2017) señalaba en sus estudios sobre el alumnado de origen marroquí, Arrasate (2018) indica que las costumbres y usos asociados a la pakistanidad y a la musulmanidad constituyen un elemento de diferenciación en el campo educativo. El uso de cualquier tipo de velo islámico o el hecho de vestir ropa típica de Pakistán – *salwar kameez*– supone el inicio de un proceso de diferenciación, de visibilizar una frontera nosotros/ellos que señala a las chicas de origen pakistaní como “poco integradas” y culturalmente “lejanas” a la escuela.

Entre los elementos favorables a disposiciones de vinculación positiva con la escuela, Arrasate (2018) destaca que el éxito escolar es un indicador de prestigio familiar entre las comunidades pakistaníes. Además, la autora observa el efecto de lo que en esta tesis

---

<sup>14</sup> Esta es, de hecho, una tendencia común en la producción científica internacional. Por ejemplo, a fecha de 16/03/2022, una búsqueda en SCOPUS con los términos “muslim” y “education” devolvía 2.736 documentos específicamente del área de Ciencias Sociales. Si dentro de estos se pedía al buscador que seleccionase a aquellos en los que apareciera la palabra “girls”, “female” o “woman” devolvía 1.410 documentos, significativamente más que los 944 que devolvía al seleccionar los artículos que incluyesen referencias a “boys”, “male” o “man”.

hemos conceptualizado como impulso u optimismo migrante y lo plantea como la “paradoja altas expectativas-peores resultados” (Arrasate, 2018, p. 260). En otras palabras, las chicas presentan unas aspiraciones ambiciosas, pero no necesariamente los resultados académicos que harían plausible la realización de las mismas. Señala, además, que estas altas aspiraciones suelen concretarse en la profesión de médico, una profesión especialmente prestigiosa para las mujeres desde el punto de vista de la comunidad pakistaní (Arrasate, 2018).

En cambio, Arrasate (2018) señala algunos factores que operan como hándicap específico de estas chicas. La autora señala que la escolarización de las alumnas de origen pakistaní se suele producir en contextos educativos altamente segregados que concentran mucho alumnado extranjero o de origen migrante. Esto, argumenta, tiene un papel fundamental en “las relaciones de socialización intercultural y el aprendizaje de las lenguas locales que tienen un gran impacto en la integración del alumnado” (Arrasate, 2018, p. 211) y, por lo tanto, en los procesos de construcción de las identificaciones sociales y escolares. En otros casos, la segregación no se produce entre los centros educativos sino dentro de los mismos, la autora destaca que las agrupaciones de alumnado operan como espacios de segregación interna, entorpecen el éxito educativo, y fomentan un “repliegue en base a la procedencia” (Arrasate, 2018, p. 218). En algunos casos, la alta concentración de alumnado migrante y/o de clases trabajadoras en los institutos provoca una adaptación a la baja del currículum que, a largo plazo, es contraproducente porque no garantiza la adquisición de competencias suficientes para superar etapas educativas posteriores (Arrasate, 2018).

Otros obstáculos analizados por Arrasate (2018) y más vinculados a la condición transnacional de las chicas y sus familias son, por un lado, el impacto negativo que tienen los viajes a Pakistán durante el curso escolar, que suponen paros de la regularidad en el curso académico y pueden llegar a implicar procesos de abandono educativo prematuro. Tal como planteábamos en otra investigación (Manzano y Tarabini, 2022) la circularidad de algunas trayectorias migratorias tensiona los rígidos supuestos de linealidad y continuidad que exigen las trayectorias educativas “normales”. Asimismo, Arrasate (2018) argumenta que si bien a veces los proyectos matrimoniales en Pakistán se convierten en un obstáculo en las trayectorias educativas y para el sostenimiento de las aspiraciones, las chicas no son sujetos pasivos sino que pueden activar estrategias para negociar o compatibilizar los proyectos matrimoniales con los académicos o profesionales.

Debemos contextualizar también las relaciones entre las familias de origen pakistaní y el profesorado a lo largo de las trayectorias educativas. Arrasate (2018) describe como las familias sostienen, especialmente entre aquellas con estudios universitarios, altas expectativas educativas hacia sus hijas y parten de una concepción del profesorado como una figura de autoridad. Ahora bien, emergen, según la autora, algunas distancias o suspicacias de las familias respecto al instituto sostenidas por un desconocimiento generalizado del sistema educativo catalán. Por ejemplo, las familias, acostumbradas a propuestas pedagógicas más autoritarias o memorísticas, pueden llegar a sospechar de la efectividad de los métodos pedagógicos del destino, que son percibidos como menos exigentes o demasiado laxos. También el tratamiento de la sexualidad genera preocupación entre las familias: mientras que en los institutos analizados por Arrasate, la sexualidad es un tema presente y señalado explícitamente como importante, en los contextos familiares (des)aparece como un tema tabú. En tercer lugar, Arrasate (2018) detecta dudas de las familias respecto a las escuelas en las que están escolarizadas sus hijas porque las perciben como segregadas, estigmatizadas y marginales. De este modo, se observan racionalidades entre algunas familias que buscan “huir” de los entornos segregados para escolarizar a sus hijas en entornos con composiciones sociales más equilibrados.

Por lo que respecta a las posiciones del profesorado respecto a las familias y expresiones culturales asociadas al Pakistán, Arrasate (2018) subraya que las aspiraciones docentes suelen estar sesgadas de formas que celebran la expresión de atributos “occidentales” entre el alumnado de origen pakistaní. Así, se reproducen asociaciones deficitarias respecto a las familias en clave de etnificación; es decir, de asociación de comportamientos a factores exclusivamente “culturales” o “étnicos”. Además, se señala una falta generalizada de recursos clave como la mediación cultural y la traducción que intensifica la distancia en las interacciones entre familia y escuela. Ahora bien, pese a que la autora detecta un sesgo deficitario en las expectativas docentes, también destaca la importancia que tiene el profesorado como factor clave para sostener trayectorias de éxito (Arrasate, 2018), conclusión que es, de nuevo, similar a la argumentada por Pàmies respecto al alumnado marroquí (2006).

En la comparativa entre las conclusiones de los distintos estudios sobre el alumnado de ambos orígenes destacan algunos puntos en común: 1) en ambos casos se observa como las expresiones culturales y religiosas asociadas a los países de origen se interpretan como algo ajeno, sino contrario, a la cultura escolar; 2) se encuentran factores relacionados tanto con la condición migrante como étnica que potencian las trayectorias educativas exitosas o la vinculación escolar; 3) asimismo, se señalan

obstáculos compartidos entre los que destaca el efecto de la segregación escolar; 4) respecto a las familias, en ambos casos se encuentran con actitudes hacia la escuela marcadas por el desconocimiento de los procesos educativos en el país de destino y por una relación ambivalente entre confianza y ciertas suspicacias hacia la institución escolar; 5) el profesorado, por su parte, emerge como un agente de reproducción de expectativas basadas en teorías del déficit y, simultáneamente, como un actor clave para sostener trayectorias educativas de éxito

# Diseño de investigación

## Capítulo 6: Modelo de análisis

Tal como se ha señalado en la introducción, la pregunta general de investigación que plantea esta tesis doctoral es la siguiente: *¿Cómo impactan las articulaciones identitarias y aspiracionales a los procesos de transición hacia la educación secundaria postobligatoria de los hijos e hijas de la migración marroquí y pakistaní en contextos urbanos caracterizados por la segregación social y escolar?*

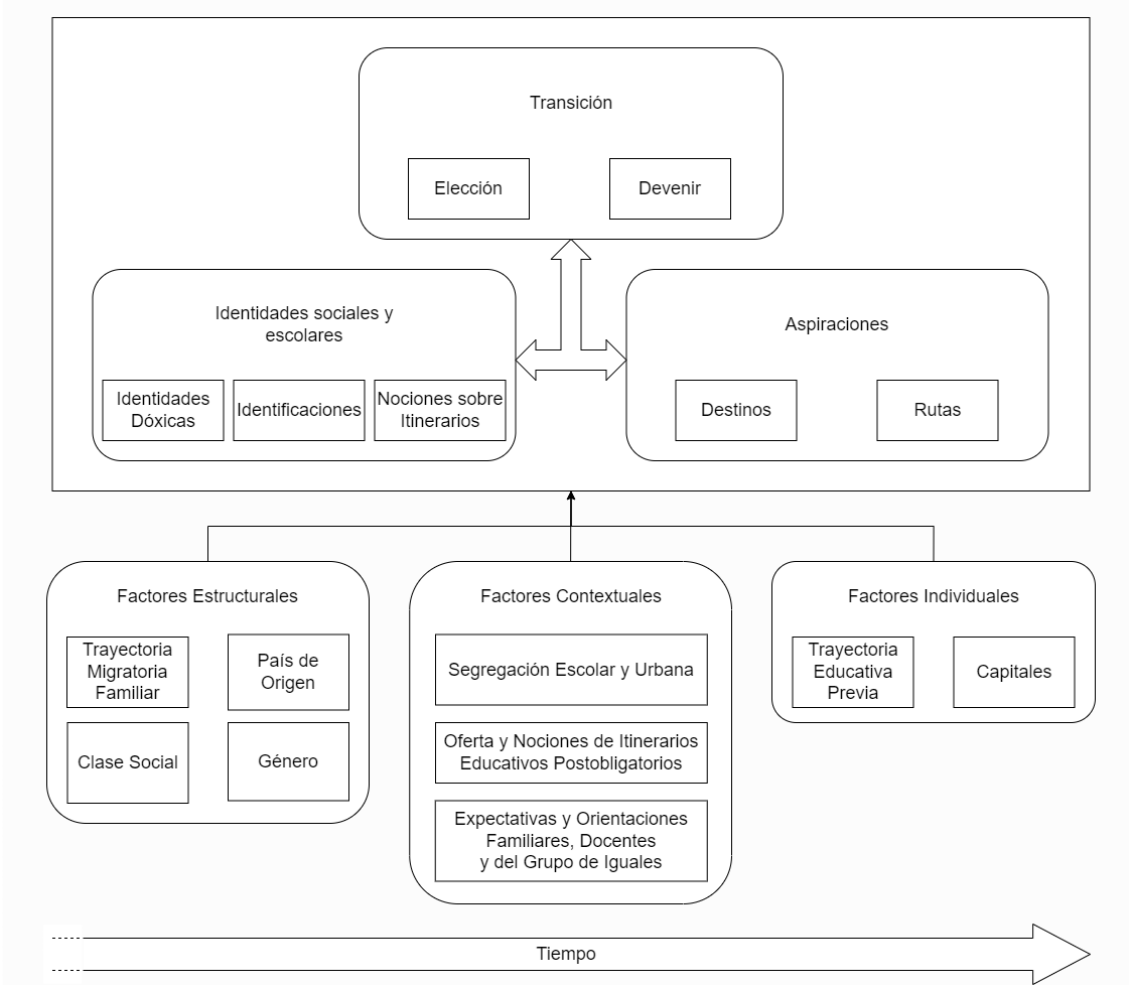
Esta pregunta, en sí misma, ya contiene una premisa que resulta necesario aclarar. Se asume que el hecho de ser hijo o hija de inmigrantes es un factor influyente en la articulación identitaria y aspiracional y en los propios procesos de transición educativa. Tal como hemos señalado, otras investigaciones (Bayona i Carrasco y Domingo, 2021; Jacovkis et al., 2020) han demostrado que, en el contexto catalán, los descendientes de personas que han migrado presentan patrones de transición educativa distintos tanto al alumnado “recién llegado” como al alumnado sin un pasado de migración familiar reciente. Aun así, es fundamental subrayar que diseñar una investigación que se enfoca en los hijos e hijas de migrantes no implica asumir que la variable del pasado migratorio familiar es la única, ni siquiera la más importante, para explicar los complejos procesos de transición y articulación identitaria y aspiracional de estos chicos y chicas.

Con el objetivo, justamente, de abordar la complejidad de los factores que influyen sobre los procesos de transición hacia la educación secundaria postobligatoria, esta tesis se basa en un modelo de análisis –figura 1– que representa “un sistema de relaciones entre propiedades seleccionadas, abstractas y simplificadas, construido conscientemente con fines de descripción, de explicación o previsión” (Bourdieu et al., 2002 [1968], p. 78).

En el modelo de análisis se muestra, en la parte superior, la tríada de factores que constituyen el eje analítico de esta tesis doctoral: las transiciones, las identidades y las aspiraciones. En la parte inferior, se destacan los factores que, a partir de la revisión de literatura, se identifican como más relevantes para explicar la relación entre identidades, aspiraciones y transiciones entre los hijos e hijas de migrantes. Finalmente, una flecha incorpora el factor del tiempo, clave en el análisis de las transiciones en tanto que procesos de devenir y de transformación.



Figura 1: Modelo de Análisis



Fuente: elaboración propia

## 6.1 Preguntas de investigación

A partir de este modelo, se formulan cuatro preguntas de investigación específicas y seis hipótesis. A diferencia de la investigación cuantitativa, en una investigación cualitativa las hipótesis tienen una naturaleza más emergente, flexible y contextual (Ballestín y Fàbregues, 2018, p. 71)<sup>15</sup>. Así pues, desde una definición cualitativa y flexible, en esta tesis doctoral las hipótesis asociadas a cada pregunta de investigación se plantean como una respuesta provisional y anticipada fruto de la revisión de literatura desarrollada más arriba.

La primera pregunta de investigación se refiere a las identidades dóxicas. Para analizar que identificaciones interiorizan los y las jóvenes de esta investigación, es fundamental conocer previamente que significados, identidades y atributos asociadas a las mismas hay disponibles en el campo escolar analizado (Holland et al., 1998). Es decir, sobre que “sentido común” (Bourdieu, 1990) se definen las identidades. Para esta pregunta se proponen tres hipótesis. La primera se refiere a la dimensión social de las identidades dóxicas, aquellas relacionadas con factores de clase, género, etnicidad y migración. La segunda aborda la dimensión escolar de las identidades, aquellas que solo tienen sentido dentro de las lógicas propias de la institución escolar. Finalmente, la tercera da cuenta de la relación entre las identidades dóxicas escolares y sociales en el sentido que la revisión teórica parece anticipar. Estas preguntas se abordan específicamente a lo largo de los dos primeros capítulos de resultados.

Pregunta 1:

¿Cómo se expresan las identidades dóxicas sociales y escolares de los hijos e hijas de inmigrantes en un contexto de segregación urbana y escolar? ¿De qué modo los distintos atributos asociados a las diferentes identidades dóxicas se relacionan, retroalimentan o contradicen entre ellos?

Hipótesis 1.1:

Las identidades dóxicas sociales de los hijos e hijas de inmigrantes en contextos de segregación urbana y escolar, situaciones sociales de exclusión, distancia entre grupos y distribución asimétrica del poder se construyen en términos de oposición binaria entre un Nosotros y un Ellos.

<sup>15</sup> Tal como plantea Lareau (2012), en investigación cualitativa es recomendable poner el foco en las preguntas de investigación –enfoques provisionales y abiertos a modificación que guían la investigación- y no tanto en hipótesis que, en su definición directamente tomada de la metodología cuantitativa, pretenden anticipar los resultados de una investigación antes de que la misma empiece. Aunque coincidimos con la crítica de Lareau, en esta tesis doctoral se ha preferido mantener un conjunto de hipótesis porque, tomadas de una forma flexible y emergente, son capaces de guiar las conclusiones hacia un diálogo con la teoría y el estado del arte del que surgen.

Hipótesis 1.2:

Las identidades dóxicas escolares que operan en las transiciones educativas hacia la educación postobligatoria se estructuran a partir de clasificaciones regidas por los órdenes expresivos e instrumentales y por una distinción dicotómica y jerárquica del conocimiento teórico/abstracto sobre el práctico/concreto.

Hipótesis 1.3:

La lejanía entre los códigos de la cultura escolar dominante y los contextos del alumnado descendiente de migrantes genera trampas identitarias ante las cuales las expresiones de marroquinidad, pakistanidad o musulmanidad se definen como lejanas a las identidades escolares dóxicas asociadas al “alumno ideal”.

La segunda pregunta de investigación, como la primera, también persigue el objetivo conocer el conjunto de significados disponibles en la doxa que predefine la transición hacia la educación postobligatoria. En esta ocasión, la pregunta se enfoca específicamente a las nociones (Colley et al., 2003; Frykholm y Nitzler, 1993) que el alumnado proyecta sobre los itinerarios educativos postobligatorios y en las correspondencias entre estas nociones y las identidades dóxicas. En otras palabras, la segunda pregunta de investigación plantea que es necesario describir y analizar cómo los y las jóvenes entrevistados definen el Bachillerato, los CFGM y sus modalidades. Se conceptualizan las nociones como una dimensión de las identidades porque, pese a que son significados proyectados sobre itinerarios educativos, el análisis se enfoca en las correspondencias entre estas nociones y las articulaciones identitarias del alumnado. La formulación de la pregunta, además, subraya que las nociones proyectadas por el alumnado son distintas en función de las distribuciones desiguales de capitales de los distintos perfiles sociales. Esta pregunta se aborda específicamente al último apartado del segundo capítulo de resultados.

Pregunta 2:

¿Qué nociones proyectan los hijos e hijas de migrantes sobre los itinerarios educativos postobligatorios? ¿Cómo se relacionan las nociones de los itinerarios con sus identidades sociales y escolares?

Hipótesis 2:

Las nociones sobre los itinerarios –que son el producto de acumulaciones de capitales específicos y de la negociación de los individuos con las definiciones disponibles en la doxa y transmitidas por el cuerpo docente, la familia y el grupo de iguales– establecen una jerarquía de valor desigual del Bachillerato sobre los CFGM. Además, el Bachillerato se describe como afín a las identidades escolares positivas que, a su vez, son aquellas que se articulan desde identidades sociales próximas a la cultura escolar.

La tercera pregunta de investigación se interroga sobre las identificaciones y aspiraciones y su relación con la elección de estudios postobligatorios. Las identificaciones escolares y sociales de los y las jóvenes dependen, como se ha argumentado en el apartado teórico, de las identidades dóxicas disponibles en el campo social (S. Hall, 1996) y de las trayectorias educativa previas del alumnado (Castejón et al., 2020). Por otro lado, las aspiraciones del alumnado dependerán de la distribución específica de capitales útiles para marcar objetivos y de los medios para alcanzarlos (Appadurai, 2004), de cómo el alumnado interiorice y negocie las expectativas familiares (Aparicio y Portes, 2014) y la orientación escolar (Bonizzoni et al., 2014). Finalmente, la elección de estudios postobligatorios se concibe en este modelo como la confluencia entre identificaciones y aspiraciones a la luz de las nociones sobre los itinerarios condensando de este modo la combinación de agencia individual, factores estructurales y relaciones con el resto de actores sociales que le es propia (Cuconato y Walther, 2015). Esta pregunta se aborda a lo largo del tercer y cuarto capítulos de resultados.

Pregunta 3:

¿Cómo se expresan las aspiraciones e identificaciones que interiorizan los hijos e hijas de migrantes en contextos de segregación? ¿De qué modo afectan a la elección de estudios postobligatorios?

Hipótesis 3:

La elección de estudios postobligatorios de los hijos e hijas de migrantes se explica por una lógica de encaje entre las identificaciones sociales y escolares y los itinerarios educativos asociados a las mismas y a una tensión aspiracional entre objetivos ambiciosos y una falta de capitales para llevarlos a cabo

Finalmente, la cuarta pregunta de investigación enfoca el interés de la tesis doctoral en las transformaciones que las identificaciones y aspiraciones sufren –o no– a lo largo de los procesos de transición hacia la educación postobligatoria entendidos como procesos de devenir (Hodkinson y Sparkes, 1997). En este punto, pues, se invierte la dirección de la causalidad de la pregunta anterior y se entiende la misma transición como el detonante de cambios en las aspiraciones e identificaciones que previamente habían orientado la misma transición. De este modo, se incorpora una dimensión diacrónica al diseño de investigación desde la propia formulación de las preguntas que lo rigen. Esta pregunta se aborda también a lo largo del tercer capítulo de resultados.

Pregunta 4: ¿Qué procesos de transformación de las identificaciones y aspiraciones se producen a lo largo de la transición hacia la educación postobligatoria?

Hipótesis 4: El alumnado que cursa estudios postobligatorios puede expresar procesos de continuidad o discontinuidad respecto a las articulaciones identitarias y aspiracionales y nociones que intervienen en la elección. Las dinámicas de discontinuidad activan redefiniciones de las motivaciones originales a partir de procesos de negociación identitaria y aspiracional.

## 6.2 Aproximación conceptual

Como se muestra en el modelo de análisis, esta tesis doctoral se sostiene sobre tres conceptos centrales: las transiciones, las identidades y las aspiraciones. A continuación, se detallan las principales dimensiones e indicadores para cada uno de estos tres conceptos. También se detallan las características principales de los conceptos que, si bien no suponen el foco de análisis de la tesis doctoral, sí que se incluyen en el modelo de análisis en tanto que describen la realidad estructural, contextual e individual que condiciona la interacción entre transición, identidad y aspiración.

En la conceptualización de las transiciones identificamos dos dimensiones que dan cuenta tanto de la definición de las transiciones como procesos diacrónicos dentro de una carrera definida por factores internos y externos (Hodkinson y Sparkes, 1997): la elección y el propio proceso de devenir.

**Tabla 1: Dimensiones e indicadores de las transiciones**

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Elección</b>	Itinerario educativo postobligatorio escogido
	Motivos de elección
<b>Devenir</b>	Transformación o permanencia de las nociones sobre los itinerarios educativos postobligatorios a lo largo de la transición
	Transformación o permanencia de las identificaciones escolares expresadas por el alumnado sobre sí mismos a lo largo de la transición
	Transformación o permanencia de las identificaciones sociales expresadas por el alumnado sobre sí mismos a lo largo de la transición
	Transformación o permanencia de las aspiraciones proyectadas por el alumnado a lo largo de la transición
	Redefiniciones de las motivaciones y razones expuestas después del paso por el punto de inflexión

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, las identidades se conceptualizan siguiendo la idea de articulación posicional (S. Hall, 1996) entre unas figuraciones externas al individuo y propias del contexto social e institucional y unas identificaciones individuales que son el producto de una interiorización negociada de las figuraciones preexistentes.

Cabe señalar que el hecho de distinguir indicadores para distintos factores estructurales –etnicidad y racialidad, clase social y género– responde a un criterio metodológico. Como se ha argumentado, en la realidad social, los diferentes ejes de desigualdad no

**Tabla 2: Dimensiones e indicadores de las identidades**

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
	Percepción de identidades dóxicas relativas a la etnicidad y racialidad
	Percepción de identidades dóxicas relativas a la migración
	Percepción de identidades dóxicas relativas a la clase social
	Percepción de identidades dóxicas relativas al género
<b>Identidades dóxicas</b>	Percepción de identidades escolares dóxicas
	Discursos sobre el orden expresivo en la configuración de las identidades escolares
	Discursos sobre el orden instrumental en la configuración de las identidades escolares
	Discursos sobre la dimensión emocional de la configuración de las identidades escolares
	Autoidentificación en términos de etnicidad y racialidad
	Autoidentificación en términos de migración
<b>Identificaciones</b>	Autoidentificación en términos de clase social
	Autoidentificación en términos de género
	Autoidentificación escolar
	Nociones sobre el Bachillerato y sus modalidades
<b>Nociones sobre Itinerarios</b>	Nociones sobre los CFGM y sus modalidades
	Proyecciones sobre los encajes y desencajes entre identidades y nociones sobre itinerarios

Fuente: Elaboración propia

operan como entidades independientes y lógicas propias que interactúan, sino que activan lógicas de constitución y articulación mutua (Vila et al., 2021).

En tercer lugar, se distinguen dos dimensiones de las aspiraciones siguiendo la metáfora de la navegación de Appadurai (2004) y la recomendación de distinguir analíticamente los objetivos de futuro formulados de los medios que se proyectan para alcanzarlos de Gale y Parker (2015). Además, en los indicadores se incluye la posibilidad de la duda o la inconcreción, es decir, se analiza tanto si los objetivos o los medios se proyectan como si no.

**Tabla 3: Dimensiones e indicadores de las aspiraciones**

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Aspiración como destino</b>	Expresión (o no) de los estudios postobligatorios que quiere cursar
	Expresión (o no) de los estudios superiores que quiere cursar
	Expresión (o no) de la profesión y posición social que se pretende alcanzar
<b>Aspiración como ruta</b>	Percepción (o no) de los itinerarios que deben seguirse para alcanzar los objetivos formulados
	Identificación (o no) de obstáculos que se interponen para alcanzar los objetivos formulados

Fuente: elaboración propia

Una vez conceptualizada la tríada teórica central de la tesis doctoral, cabe introducir los tres conjuntos de factores que influyen sobre el objeto de estudio: los factores estructurales, contextuales e individuales

Los factores estructurales más relevantes son la trayectoria migratoria familiar, el país de origen de la familia, la clase social y el género:

Por trayectoria migratoria familiar nos referimos al proyecto –o proyectos– migratorios de los progenitores, al momento, situación y contexto de la llegada a la sociedad de destino, el establecimiento de redes transnacionales diaspóricas y los discursos que dotan de significado al hecho de migrar dentro de la familia. Tal como se ha planteado a lo largo del marco teórico y del modelo analítico (Kilpi-Jakonen, 2011; Manzano y



Tarabini, 2022), la tesis doctoral parte de la premisa que el pasado migratorio familiar puede –aunque no necesariamente– influir en las transiciones educativas, así como en las identificaciones y aspiraciones que las preceden.

El país de origen familiar es un factor relevante ya que, como muestra la investigación previa (Aparicio y Portes, 2014; Ballestín y González, 2016; Bayona i Carrasco y Domingo, 2021), la población migrante y sus hijos e hijas no conforman una realidad homogénea sino que se detectan importantes diferencias entre países de origen en indicadores tales como los resultados educativos o los itinerarios más habitualmente escogidos. Tal como se ha explicado previamente, en esta tesis doctoral se incluyen hijos e hijas de migrantes provenientes de Pakistán y de Marruecos. Asimismo, existe el riesgo esencializante de homogeneizar el origen pakistaní o marroquí sin tener en cuenta la enorme diversidad de cada uno de los territorios. El “origen” es distinto para un descendiente de las zonas rurales del Rif que para el hijo o nieto de habitantes de la bulliciosa Tánger, por ejemplo. Por este motivo, se incluyen cuestiones relativas a la región y situación específica de la familia en el país de origen dentro de la construcción del perfil de los y las participantes.

La clase social es un factor clave para cualquier análisis de trayectorias y transiciones educativas desde la sociología de la educación (Montes et al., 2022; Willis, 2008). Pese a la homogeneidad de clase de la muestra de chicos y chicas de esta tesis doctoral, no puede obviarse que las aspiraciones, identificaciones y transiciones se producen dentro de una posición de clase específica. Siguiendo investigaciones afines (Montes et al., 2022), se conceptualiza la clase social desde la clasificación de Savage et al. (2013) porque es sensible a las diferentes fracciones de la clase trabajadora a partir de una categorización basada en la acumulación de distintos tipos de capitales. Si bien la aproximación por acumulación de capitales se calcula sobre la realidad en la sociedad de destino, la clasificación por clase social se complejiza para el caso de las personas que han migrado. Dos personas que ocupan posiciones de clase similares en la sociedad de destino pueden haber ocupado posiciones de clase muy distintas en las sociedades de origen. Por este motivo, se intenta recabar información de indicadores de clase de la familia en el país de destino previos a la migración.

Finalmente, el género también es un factor clave en las trayectorias educativas del alumnado en general (Archer et al., 2013; Curran, 2017) y en sus transiciones hacia la educación postobligatoria en particular (Curran y Tarabini, 2022; Lappalainen et al., 2013; Termes, 2022). Además, como se ha señalado, el racismo antimusulmán estigmatiza a las mujeres musulmanas como sujetos sin agencia y víctimas de una

opresión sistemática (Rashid, 2017). Por ello, es fundamental que nuestro análisis parta de la complejidad –para contradecir definiciones esencialistas y unívocas– y del reconocimiento de la agencia –para no reproducir la definición de la mujer musulmana como sujetos dóciles y victimizados–. Igualmente, tampoco pueden dejarse de lado los aspectos potencialmente reproductores de desigualdades de género a lo largo de las trayectorias educativas que sufra el alumnado entrevistado y las chicas en particular. Se contempla, pues, el papel del género en la articulación identitaria y aspiracional y como éste se traduce en ciertas elecciones de itinerarios y la justificación de las mismas.

El segundo conjunto de factores aglutina los elementos de tipo contextual que influyen en el objeto de estudio de esta tesis doctoral: la segregación escolar y urbana, la oferta educativa postobligatoria disponible y las nociones que sobre ella se proyectan y, por último, las expectativas y orientaciones de los actores sociales más importantes en las transiciones hacia la educación postobligatoria –la familia, el cuerpo docente y los grupos de iguales–.

La segregación escolar y urbana da cuenta de las lógicas educativas y demográficas de distribución descompensada de perfiles sociales a lo largo del territorio, la guetización de barrios y escuelas resultante y sus efectos sobre la doxa que rige tanto la cultura escolar como las articulaciones identitarias y aspiracionales. Tal como se ha demostrado a lo largo del marco teórico, la investigación (Arrasate, 2018; Bonal y Zancajo, 2020; Pamies Rovira, 2006) señala la segregación como un factor importante para entender los procesos educativos, especialmente del alumnado de clases trabajadoras, perteneciente a minorías o de origen migrante.

La oferta educativa establece el abanico de opciones que efectivamente se le abren al alumnado al graduarse de la ESO. La oferta educativa cuenta con una dimensión objetiva que incluye características como la titularidad, la distribución territorial y la composición social de los centros e itinerarios. Además, debe incluirse una dimensión subjetiva ya que la oferta educativa existente nunca se corresponde plenamente con la oferta educativa percibida por el alumnado o sus familias. Como hemos señalado, la oferta educativa se entiende dentro de los horizontes de acción que están mediados por la posición social y los capitales del observador (Hodkinson y Sparkes, 1997) y dentro de una doxa que cuenta con significados predefinidos de los itinerarios y modalidades educativas disponibles (Colley et al., 2003; Frykholm y Nitzler, 1993).

En tercer lugar, las expectativas y orientaciones de los tres actores clave alrededor del alumnado en procesos de transición –profesorado, familia y grupo de iguales– son también clave en el proceso de definición y elección de estudios postobligatorios (S. J.

Ball y Vincent, 1998; Bonizzoni et al., 2014; Tarabini, Castejón, et al., 2020). Esta dimensión es equivalente a lo que Cuconato y Walther (2015, p. 289) conceptualizan como nivel de interacción en el estudio de las transiciones. En este punto se recogen los objetivos educativos y laborales proyectados por las familias y como el alumnado los acepta, negocia o rechaza; la orientación que los y las jóvenes reciben por parte del profesorado y, finalmente, como los grupos de iguales enmarcan y definen las transiciones en tanto que fuente principal de *hot knowledge*, así como su rol central en los procesos de identificación.

Finalmente, los factores individuales que se han incluido en el modelo de análisis son los capitales y la trayectoria educativa previa de cada uno de los y las participantes.

La trayectoria educativa previa comprende tanto eventos específicos como la repetición de curso, el rendimiento académico, las discontinuidades provocadas por el abandono escolar o las transiciones educativas previas, así como las experiencias, vivencias y vinculaciones del alumnado dentro de la institución escolar previas al proceso de transición que se estudia. La trayectoria previa es clave en el estudio de las transiciones hacia la educación postobligatoria porque constituye el antecedente sobre el que se construyen las identificaciones escolares del alumnado (Castejón et al., 2020)

Por último, la acumulación de capitales es clave en el estudio de la interacción entre los individuos y la institución escolar (Appadurai, 2004; Bourdieu y Passeron, 2008 [1970]; Scandone, 2017; Yosso, 2005). Respecto a los capitales se distingue, siguiendo el marco teórico de Bourdieu (1977, 1990) entre capital económico, social y cultural. El primero se refiere a la riqueza material del individuo o grupo; el segundo a las redes de individuos y sus características; el tercero a la incorporación de disposiciones, credenciales educativas y bienes culturales objetivados. Cabe señalar que el valor de la acumulación de capitales específica de una familia no es fijo sino contextual: “reciben su valor y eficacia de las leyes específicas de cada campo” (Bourdieu, 1977, p. 129). Por este motivo, el hecho de migrar activa procesos de transformación de valor de los capitales, normalmente en forma de devaluación (Manzano y Tarabini, 2022)

# Capítulo 7: Metodología

A partir del modelo de análisis anterior y con el objetivo de responder a las cuatro preguntas de investigación que plantea esta tesis doctoral se ha diseñado el acercamiento metodológico que se detalla a continuación. En este capítulo se presentan, en primer lugar, los métodos y técnicas que se han desplegado a lo largo del trabajo de campo. En segundo lugar, se detallan las características de la muestra, los criterios de elección de la misma y algunas consideraciones de ética de investigación durante el trabajo de campo. Finalmente, se introducen dos ejercicios de reflexividad metodológica sobre, por un lado, la relación entre la posicionalidad del investigador y la audiencia y, por el otro, sobre algunas lecciones extraídas de la experimentación con metodologías visuales.

## 7.1 Métodos: cualitativos, longitudinales y visuales

La metodología de una investigación se diseña y adapta en función del objeto de estudio (Flick, 2004). Para analizar la dimensión subjetiva de las transiciones hacia la educación postobligatoria, esta tesis doctoral se estructura sobre tres pilares metodológicos: el cualitativo, el longitudinal y el visual.

El primer eje metodológico de esta tesis es el uso de métodos cualitativos porque se analizan relaciones entre significados. Como se ha señalado, la tesis explora los procesos de transición educativa a la luz de cómo las definiciones que articulan identificaciones y aspiraciones entre el alumnado se negocian dentro de contextos de significados disponibles. Así pues, los métodos cualitativos son los más adecuados para esta tesis doctoral porque capturan el lado subjetivo de la vida social (Taylor y Bogdan, 1987). En términos weberianos, la metodología cualitativa permite abordar el principio epistemológico del *Verstehen*, es decir, el enlace entre la comprensión de los significados y sentidos subjetivos y la acción social (Weber, 1964 [1922]). Además, tal como apuntaban Stevens y Dworkin (2019b), aún existe un desequilibrio en la literatura sobre la educación y las desigualdades étnicas y raciales. Se han priorizado estudios cuantitativos que responden al, tomando una expresión de Holland et al. (2006), “qué” ocurre, sobre estudios cualitativos que aborden “cómo” y “porqué” ocurren este tipo de fenómenos.

Taylor y Bogdan (1987) describen la investigación cualitativa a partir de un decálogo que aún resulta útil para guiar esta y otras investigaciones:

1. La investigación cualitativa es inductiva comienza a partir de “interrogantes solo vagamente formulados” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20) desde los cuales se construyen los diseños de investigación de forma flexible .
2. El investigador o investigadora cualitativo se acerca a su objeto de análisis de forma holística. Le interesa, a priori, todo lo que rodea a su objeto de estudio.
3. Los métodos cualitativos deben ser conscientes de los efectos que generan sobre las personas que participan en sus estudios.
4. La comprensión cualitativa de los individuos debe producirse dentro del marco de referencia de los sujetos, no del investigador (Ballestín y Fàbregues, 2018). Los procesos se deben comprender “desde el interior” (Flick, 2004, p. 41).
5. El investigador o investigadora debe apartar, en la medida de lo posible sus creencias, perspectivas y disposiciones y “ver las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 21).
6. En una investigación cualitativa todas las perspectivas tienen valor. La sociedad prioriza unas comprensiones del mundo sobre otras pero para la investigación cualitativa toda comprensión subjetiva de la realidad es valiosa en tanto que será real en sus consecuencias (I. Thomas y S. Thomas, 1928). En la investigación educativa, por ejemplo, la voz del alumnado es tan relevante como la del profesorado.
7. La investigación cualitativa es humanista en tanto que tiene en cuenta la dimensión emocional y moral de la vida social.
8. Es un método que enfatiza la validez de la investigación mediante la proximidad al mundo empírico, al “conocimiento directo de la vida social” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 22) y la “reflexión «en» la práctica y «desde» la práctica” (Ballestín y Fàbregues, 2018, p. 29).
9. Para la investigación cualitativa, cualquier fenómeno social es digno de estudio en tanto que en todos los fenómenos se pueden encontrar regularidades de interés.
10. Los autores entienden la metodología cualitativa como un arte. El investigador o investigadora debe proponer su método propio de forma flexible para atender las necesidades de su objeto de estudio.

En segundo lugar, esta tesis doctoral analiza las transiciones definidas como procesos de devenir de los individuos dentro de una carrera. Por este motivo, se ha diseñado una investigación basada en investigaciones cualitativas longitudinales –ICL– ya que “se fundamentan en la investigación e interpretación del cambio a lo largo del tiempo y de procesos en contextos sociales dados” (J. Holland et al., 2006, p. 1).

Desde la publicación de *Hindsight, foresight and insight: The challenges of longitudinal qualitative research* (Thomson y Holland, 2003), el concepto de ICL ha ido ganándose un espacio en los debates metodológicos de distintas disciplinas<sup>16</sup>. Esta naturaleza transdisciplinar que interpela a áreas como la sociología, la antropología o la psicología dificulta el ejercicio de proponer una definición unívoca sobre este tipo de investigaciones. Pese a ello, se reconoce que los tres pilares de la ICL son la duración, el tiempo y el cambio (J. Holland et al., 2006, p. 5). Se identifican al menos tres tipos de diseños metodológicos que pueden definirse como ICL (J. Holland et al., 2006):

- Investigaciones que conllevan una presencia continua en una misma sociedad a lo largo de varios años. La etnografía, método de investigación por excelencia de la antropología, es por definición un método cualitativo y longitudinal –aunque no todas las ICL se basen en etnografías–.
- Estudios basados en oleadas de producción de datos, normalmente en forma de entrevistas (Thomson, 2007), en intervalos más o menos regulares. Esta tesis doctoral se incluye dentro de este tipo. Si bien existe cierto debate sobre el tiempo que debe durar o el número mínimo de visitas al campo necesarios para definir una investigación como ICL, lo cierto es que ambas consideraciones dependen del contexto específico de temporalidad y transformación de la investigación (Saldaña, 2003).
- Retornos al campo varios años después de la finalización de la investigación original

Las ICL han sido especialmente afines a perspectivas y áreas de estudio cercanas a esta tesis doctoral tales como el estudio de los fenómenos sociales desde la perspectiva de la carrera, el reconocimiento de la agencia, las transiciones, las trayectorias, los cambios y adaptaciones y la construcción de identidades a lo largo del tiempo (J. Holland et al., 2006; Thomson et al., 2014).

Señalaremos tres características de las ICL que las hacen especialmente útiles para el análisis de transiciones educativas: la flexibilidad del diseño, la mejora del vínculo con los y las participantes y la mejora en la calidad de la producción empírica.

Las ICL implican que el diseño de la investigación y el análisis de los datos se intercalan a lo largo de distintas etapas (J. Holland et al., 2006). No se produce una delimitación clara entre el ejercicio de diseñar la investigación y el de analizar los datos producidos

---

<sup>16</sup> Según las analíticas de SCOPUS para el área de ciencias sociales, en 2003 se publicaron 32 documentos en los que aparece el concepto de “qualitative longitudinal research”, en 2013 fueron 121 documentos y el último año del que se tienen datos completos, 2021, se publicaron 251 trabajos.

por ella. En otras palabras, la producción diacrónica de datos implica que la investigación y su análisis “siempre sean provisionales” (Thomson y Holland, 2003, p. 237). La flexibilidad de los diseños en las ICL los hace especialmente compatibles con investigaciones que requieren un alto margen de adaptabilidad, como el caso de esta tesis doctoral: el mismo hecho de no saber, al inicio del trabajo de campo, que caminos tomarán los y las participantes requiere de un diseño de investigación flexible.

Por otro lado, la sucesión de encuentros con los y las participantes suele generar un progresivo incremento de la confianza entre ambos y una creciente familiaridad con la investigación (Thomson y Holland, 2003). De este modo, la vinculación entre investigador y participantes favorece interacciones más ricas y complejas. Asimismo, es fundamental tener en cuenta que el incremento de la confianza entre participantes y personal de investigación no se produce automáticamente ni siempre del mismo modo. Thomson y Holland (2003), por ejemplo, señalan que el hecho de tener que comprometerse con investigaciones a largo plazo puede suponer un desincentivo a tener en cuenta para que los y las participantes accedan a colaborar con la investigación. En el apartado de notas metodológicas se ofrecen más detalles sobre el efecto de la longitudinalidad en las relaciones entre participantes e investigador en esta tesis doctoral en particular.

En tercer lugar, las ICL mejoran la calidad de la producción empírica en comparación con diseños transversales por distintos motivos. Una de las mayores potencialidades de las ICL consiste en que permiten discriminar mejor entre datos continuos y contingentes (Thomson y Holland, 2003). Las ICL permiten una triangulación –es decir, la combinación y comparación de resultados de distintos métodos y técnicas para mejorar la confiabilidad de los datos producidos en una investigación (Bowen, 2009)– a lo largo del tiempo. En otras palabras, las ICL abren la posibilidad de comparar las distintas entrevistas a una misma persona en diferentes momentos para detectar regularidades y discontinuidades. Los datos contingentes son aquellos que dependen más de la situación y momento de la entrevista que de la posición habitual del entrevistado sobre los temas por los cuales se le pregunta. Pongamos como ejemplo la primera entrevista con Neni. Este primer encuentro se da, sin que yo sea consciente en ese momento, dentro del punto álgido de un conflicto abierto entre la escuela, la familia y la propia Neni. Lo que ella expresa a lo largo de esta entrevista no es menos informativo por este hecho, pero solo puede entenderse a la luz de esta contingencia específica. Sin la posibilidad de triangular esta conversación con el resto de entrevistas se correría el riesgo de dar por habitual un discurso que era excepcional.

Igualmente, Thomson (2007) subraya que las ICL permiten triangular lo que la gente dice con lo que la gente hace. Rizo, por ejemplo, expresa en la primera entrevista que su intención es hacer Bachillerato pese a que su elección finalmente se decantará hacia los CFGM. Las ICL son especialmente útiles para recoger y analizar este tipo de cambios entre las aspiraciones de futuro y lo que realmente acontece al pasar el tiempo.

Finalmente, otra importante potencialidad de los diseños longitudinales –en este caso tanto cuantitativos como cualitativos– es que corrigen el “sesgo retroactivo de la memoria” (Portes et al., 2011, p. 56). Este sesgo es una de las limitaciones metodológicas fundamentales en estudios sincrónicos basados, por ejemplo, en historias de vida en las cuales se les pide a los y las participantes que reconstruyan retroactivamente su pasado. Esto es debido a que la reconstrucción del pasado suele armonizarse a las condiciones del presente desde el cual se enuncia (Berger y Luckmann, 2012). Las ICL permiten prevenir este sesgo y recoger la consistencia o inconsistencia de estas transformaciones discursivas a lo largo del tiempo.

El último pilar metodológico de esta tesis doctoral hace referencia a la incorporación de métodos visuales en la investigación. Por métodos visuales se suele reconocer cualquier uso de materiales visuales que se lleve a cabo a lo largo de una investigación (Banks, 2001). Esta definición genérica engloba multitud de posibles aproximaciones metodológicas. Pain (2012), en una revisión de 109 artículos académicos sobre metodologías visuales entre 2000 y 2010 señala dos de los más preponderantes: la fotovoz y la fotoestimulación, siendo esta última la aproximación de la tesis.

Podemos definir la fotovoz como una metodología dentro de esquemas de participación inspirados en los postulados de Freire (1970) que tiene como objetivo que los y las participantes reflexionen críticamente sobre los problemas de sus contextos y situaciones (Wang et al., 2004). En cambio, la fotoestimulación consiste en la incorporación de fotografías como estímulos durante una entrevista con el objetivo de activar respuestas, recuerdos, actitudes, opiniones, creencias y significados entre los y las participantes (Meo, 2010, p. 150). No sería del todo exacto diferenciar ambas metodologías señalando que la primera se enfoca al empoderamiento de los sujetos mientras que la segunda al enriquecimiento de la producción de datos empíricos porque las fronteras entre ambas son más bien difusas.

Pain (2012) identifica cinco potencialidades de las distintas metodologías visuales en la producción de datos:

1. Las metodologías visuales favorecen que los y las participantes se vinculen con la investigación. Pese a ello, tal como señalábamos para las ICL, la vinculación



con la investigación es un fenómeno complejo. Lyon y Carabelli (2016), por ejemplo, se encontraron que aquellos y aquellas participantes más vinculados a su propuesta metodológica visual eran justamente las personas más familiarizados con el mundo del arte. Familiaridad que, como apunta Bourdieu (1977), no es independiente del capital cultural de los individuos.

2. Los métodos visuales suponen un apoyo a la comunicación. Las imágenes dan pie a provocar y compartir pensamientos que no se producirían sin estas. Además, contribuye a dotar de una mayor abstracción a los discursos mediante el uso de metáforas visuales por parte de los y las participantes.
3. El uso de material visual facilita la expresión de conocimiento dado por supuesto o con una alta carga emocional como aquel relacionado a las identidades sociales de clase (Meo, 2010), de género (Slutskaya et al., 2012) o étnicas (Allen, 2012). En un contexto marcado por la subjetividad neoliberal que, como señala Furlong (2009b), explica mediante fórmulas individuales fenómenos de naturaleza social, el material visual puede convertirse en una herramienta útil para conectar sujeto y contexto.
4. Las imágenes, especialmente cuando las producen las mismas personas participantes, se convierten en puentes que dan acceso a grupos sociales, sitios o momentos inaccesibles para quien conduce la investigación. También nos permiten ojear fenómenos que, si aconteciesen estando el investigador presente, se distorsionarían. Algunos ejemplos de ello serían el acceso a centros de culto, a ciertos espacios y momentos de la vida escolar o a las situaciones que se producen cuando los y las participantes visitan sus países de origen.
5. Finalmente, las imágenes, recoge Pain (2012), favorecen la reflexión sobre la realidad que en ellas se representa, contribuye a una mejor y más crítica comprensión de sus propias identificaciones y promociona la autoconciencia de los y las participantes. Pese a que, como se ha señalado, la fotovoz es la metodología que más directamente se proyecta hacia el empoderamiento de los y las participantes, los trabajos basados en la fotoestimulación (Allen, 2012; Serrano et al., 2016; Slutskaya et al., 2012; Torre y Murphy, 2015) tampoco son ajenos a este efecto.

Asimismo, la autora señala que la elección de metodologías visuales suele ser afín a ciertas premisas epistemológicas (Pain, 2012). En este sentido, las metodologías visuales suelen reivindicar los saberes de los y las participantes como conocimiento experto, aspiran a equilibrar el poder entre investigadores e investigados – especialmente en la definición sobre aquello que se incluye y excluye en las

investigaciones– y pretenden producir cambios efectivos en los individuos y grupos con los cuales se colabora.

## **7.2 Técnicas: entrevistas semiestructuradas y fotoestimuladas**

Las técnicas de investigación constituyen los medios de aplicación de las metodologías con el fin de producir los datos necesarios para satisfacer los objetivos de la investigación (Ballestín y Fàbregues, 2018). En este apartado se detallan las características de las técnicas desplegadas en esta tesis doctoral, los guiones e instrucciones de las distintas oleadas de recogida de datos y la estrategia analítica que se ha seguido para producir los resultados.

El diseño técnico de esta tesis doctoral puede sintetizarse como una sucesión de entrevistas en profundidad y fotoestimuladas a lo largo de la transición hacia la educación postobligatoria.

La decisión de entrevistar de forma sucesiva a los y las participantes persigue capturar las transformaciones en los discursos y vivencias de los sujetos a medida que se van sucediendo. Por este motivo, se han realizado tres entrevistas con la mayoría de los chicos y chicas de la muestra.

1. La primera entrevista, que supone la toma de contacto entre el investigador y los y las participantes se produce durante el mes de marzo, cuando el alumnado está cursando sus últimos meses de 4º de la ESO.
2. La segunda entrevista –fotoestimulada– se realizó también durante los últimos meses de 4º de la ESO. Aun así, como requería de un trabajo previo y autónomo de producción de imágenes por parte de los y las participantes, esta fase se extendió desde abril hasta junio. El tiempo medio entre la realización de la primera entrevista y la segunda es de dos meses.
3. La tercera entrevista, que tiene como objetivo producir información sobre la experiencia en la educación postobligatoria, se proyectó para los meses de noviembre y diciembre. Se quería, por un lado, que los y las participantes hubiesen estado algún tiempo en los estudios postobligatorios de forma que ya se hubiesen formado una opinión al respecto de su situación en ellos. Por otro lado, las entrevistas con los y las docentes advertían de un pico de abandono en el Bachillerato durante el paso del primer al segundo trimestre de sus estudios postobligatorios –entre diciembre y enero–. Por lo tanto, se procuró que la tercera entrevista se produjese antes de este momento. A partir de la horquilla de tiempo resultante de ambas consideraciones y con variaciones debidas a las complejidades derivadas de retomar el contacto, la tercera ola de entrevistas se

produjo entre noviembre y febrero del año siguiente. El tiempo medio entre el segundo encuentro y el tercero y último es de siete meses y medio. En la tabla 4 se sintetiza el momento de realización de las distintas olas de entrevistas.

**Tabla 4: Cronología del trabajo de campo<sup>17</sup>**

	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F
<b>Primera ola</b>			x											
<b>Segunda ola</b>				x	x	x								
<b>Tercera ola</b>											x	x	x	x

Fuente: elaboración propia

Tal como se muestra gráficamente en la tabla 5, de las 54 entrevistas que teóricamente se planificaron –3 entrevistas con cada uno de los 18 chicos y chicas seleccionados–, se lograron realizar 50<sup>18</sup>. Todas las entrevistas con los chicos y chicas han sido transcritas.

Las cuatro entrevistas que no se pudieron realizar se deben a que Nadia abandonó los estudios entre la primera y la segunda entrevista y porque Manar y Erl eludieron el trabajo de producción fotográfica. Es importante señalar que, pese a que estas dos participantes no se prestaron a realizar la entrevista fotoestimulada, sí que fue posible retomar el contacto con ellas para realizar la entrevista de la tercera ola. Esto parece indicar que su negativa tiene más que ver con una resistencia hacia el ejercicio de fotoestimulación que con la voluntad de participar en la investigación.

Para la primera y tercera olas de entrevistas se diseñaron sendas entrevistas en profundidad de tipo semiestructurado. Las entrevistas en profundidad consisten en encuentros, normalmente cara a cara, que intentan asemejarse a una conversación entre iguales y que tienen el objetivo de profundizar en las perspectivas, experiencias y situaciones de los informantes (Ballestín y Fàbregues, 2018; Taylor y Bogdan, 1987).

<sup>17</sup> El curso escolar catalán finaliza a finales de junio. El nuevo curso empieza a lo largo de la primera mitad de septiembre.

<sup>18</sup> Las entrevistas fotoestimuladas de Goku, Alias y Eren se realizaron grupal y simultáneamente porque no se logró encontrarse con ellos hasta el último día del curso escolar.

**Tabla 5: Entrevistas realizadas**

	Primera entrevista	Segunda entrevista	Tercera entrevista
<b>Elboli</b>	Si	Si	Si
<b>Rizo</b>	Si	Si	Si
<b>Fátima</b>	Si	Si	Si
<b>Amin</b>	Si	Si	Si
<b>El Africano</b>	Si	Si	Si
<b>Messi</b>	Si	Si	Si
<b>The Best</b>	Si	Si	Si
<b>Alias</b>	Si	Si	Si
<b>Manar</b>	Si	No	Si
<b>Eren</b>	Si	Si	Si
<b>Goku</b>	Si	Si	Si
<b>Abduscan</b>	Si	Si	Si
<b>Samandar</b>	Si	Si	Si
<b>Erl</b>	Si	No	Si
<b>Adila</b>	Si	Si	Si
<b>Neni</b>	Si	Si	Si
<b>Amina</b>	Si	Si	Si
<b>Nadia</b>	Si	No	No

Fuente: elaboración propia

Asimismo, las entrevistas semiestructuradas son aquellas que, pese a contar con un guion preestablecido y común para todos los y las participantes, permiten un cierto margen de flexibilidad en la conversación, hecho que contribuye al establecimiento de una conversación más natural (Ballestín y Fàbregues, 2018). Además, las preguntas propias de una entrevista semiestructurada suelen ser abiertas (Flick, 2004). El entrevistado/a tiene un margen amplio para hablar de aquello que considera relevante y, por lo tanto, el investigador debe conducir la conversación manteniendo el equilibrio entre el foco de la investigación y el margen de aparición de fenómenos emergentes relevantes.

Para el segundo encuentro con los y las participantes se diseñó una entrevista fotoestimulada. La aproximación a las entrevistas fotoestimuladas de esta tesis doctoral es atípica. Sostiene un equilibrio entre la producción fotográfica de los y las jóvenes y

una conducción de los temas por parte del investigador más directiva que en otras experiencias similares. La literatura suele distinguir entre entrevistas fotoestimuladas tradicionales y autoproducidas (Torre y Murphy, 2015). En las primeras las producciones fotográficas las realiza o aporta el investigador y se suelen relacionar con niveles más altos de directividad en el proceso de generación de datos. En las segundas, las producciones fotográficas las realizan los mismos participantes y suelen ser mucho más flexibles y receptivas a la emergencia de nuevos temas.

En este estudio, en cambio, el diseño es híbrido porque las producciones fotográficas las realizan los y las jóvenes, pero en las instrucciones se señalan los temas de interés del investigador así que la conducción fue comparativamente más directiva. Se diseñó este método híbrido porque uno de los objetivos que se persigue con esta técnica es el de explorar hipotéticos efectos de distintos temas sobre la transición educativa. Se “prueba” si los distintos temas tienen algún tipo de relación con los aspectos centrales de esta tesis doctoral para incluir potenciales conceptos emergentes o descartar la que no interpelen a los y las participantes. Uno de los ejemplos más claros de este ejercicio de “prueba de conceptos” se encuentra en el tema religión: incorporarlo en la lista de intereses de la producción fotográfica permitió identificar que, para los y las participantes, su condición de musulmanes tenía muy poco que ver con su relación con la escuela.

La sucesión de entrevistas semiestructuradas y fotoestimuladas constituyen el núcleo de la producción de datos empíricos en esta tesis doctoral, pero no la única. En investigación cualitativa, prácticamente todo lo que se observa o escucha es información potencialmente relevante. Así pues, se han desarrollado cuatro estrategias complementarias para enriquecer la calidad de la información producida en el trabajo de campo y que se resumen en la Tabla 6.

En primer lugar, se entrevistó de forma exploratoria al personal docente que rodeaba la realidad de las transiciones hacia la educación postobligatoria de los y las participantes. Se realizaron un total de 10 entrevistas, 4 en el Instituto Luna y 6 en el Sol. Se conversó con las dos direcciones de los centros, distintos agentes de coordinación pedagógica, con los tutores y tutoras de 4º de la ESO y con personal de orientación. La realización de estas entrevistas perseguía entender la cultura escolar de los centros en los que se desarrollaba el trabajo de campo, la doxa que regía el campo escolar y los criterios que regían las prácticas de orientación.

En segundo lugar, se llevaron a cabo un total de ocho entrevistas exploratorias más con otros actores de distinta naturaleza:

- Una entrevista con un cargo técnico de la administración del distrito conocedor de la realidad socioeducativa del mismo. Esta entrevista supuso la primera toma de contacto con el objeto de estudio de la tesis y su contexto.
- Una entrevista con dos activistas antirracistas de un colectivo del distrito. El objetivo de la entrevista era entender mejor el contexto del barrio y conversar sobre temas como la posicionalidad del investigador en estudios sobre desigualdades migrantes, étnicas o raciales.
- Una entrevista con el presidente de una asociación de la comunidad marroquí en el Raval.
- Una entrevista grupal a varios integrantes de una asociación de estudiantes universitarios de origen pakistaní dedicados a la promoción educativa del alumnado con ascendencia pakistaní. El contacto con esta asociación fue facilitado por su expresidenta que colaboró con la investigación siendo una de las principales *gatekeepers* de la misma.
- Una entrevista con una estudiante universitaria hija de migrantes marroquíes. La estudiante se ofreció a ser entrevistada con el guion de la primera ola para testar las preguntas y mejorar su diseño.
- Tres entrevistas con trabajadores de recursos socioeducativos no formales. Muchos de los y las participantes pasan buena parte de su tiempo no lectivo en este tipo de centros. El hecho de realizar algunas de las entrevistas con los chicos y chicas en estos centros abrió la posibilidad de entrevistar a algunos monitores. Estas entrevistas permiten conocer mejor la realidad de los y las jóvenes y, para aquellos chicos y chicas a cargo de los profesionales entrevistados, triangular información recogida mediante otras técnicas.

En tercer lugar, se elaboró un diario de campo mediante grabaciones de voz a lo largo de la investigación. Durante la elaboración del trabajo de campo era posible experimentar la cotidianidad del contexto educativo de los y las participantes, charlar informalmente con el profesorado a la hora del patio en los bares cercanos al instituto o conversar con los chicos y chicas por los pasillos de la escuela. Toda información de interés detectada fuera del ámbito de entrevista fue recogida mediante entradas en forma de grabaciones breves. Si bien este corpus de grabaciones no constituye, per se, una etnografía, esta estrategia ha sido de utilidad para enriquecer y triangular la información producida a lo largo del trabajo de campo.

Finalmente, se han creado redes sociocéntricas de las clases de The Best y de Samandar para tener un mapa de las relaciones entre el alumnado en la clase y entender mejor su cotidianidad escolar. Las redes sociocéntricas son redes sociales que

**Tabla 6: Técnicas complementarias**

<b>Entrevistas exploratorias con personal docente</b>	Instituto Sol Directora Coordinador Bachillerato Coordinadora de 3º y 4º de la ESO y tutora de 4º Tutora de 4º
	Instituto Luna Director Jefe de estudios Tutor de Bachillerato Orientadoras Tutora 4º Tutora 4º
<b>Otras entrevistas exploratorias</b>	Cargo técnico del distrito Dos activistas antirracistas Presidente de asociación comunitaria marroquí Miembros de asociación de estudiantes universitarios de origen pakistání Estudiante universitaria de ascendencia marroquí Dos monitores de centro educativo no formal Monitora de centro educativo no formal Monitor de centro educativo no formal

**Diario de campo**

**Redes sociocéntricas**

Fuente: elaboración propia

incorporan las relaciones entre todos los miembros de un grupo delimitado (Marsden, 2002) –en este caso, los alumnos y alumnas de un grupo clase–. La producción de las redes sociocéntricas tuvo un carácter exploratorio y, por lo tanto, no son centrales en el análisis. Pese a ello, con el tiempo se han revelado útiles para observar, por ejemplo,

los patrones étnicos en la formación de grupos de afinidad en el aula. Para construir redes sociocéntricas de las dos clases se le pidió a The Best y a Samandar que señalaran que tres alumnos o alumnas eran más afines para cada estudiante de su clase, el género de cada uno de los y las estudiantes y el país de origen de sus progenitores.

Una vez presentadas las técnicas utilizadas en esta tesis doctoral, cabe también detallar el objetivo y estructura de los guiones e instrucciones que han conducido las distintas olas de producción de datos. Para la primera entrevista se diseñó un guion<sup>19</sup> estructurado en cuatro bloques que abordan los elementos fundamentales del modelo de análisis de esta tesis doctoral:

1. Trayectoria educativa: este apartado pregunta al o la participante sobre su trayectoria educativa previa, su relación con el instituto, las identidades escolares dóxicas imperantes, su autoidentificación escolar y las interacciones entre educación, género y etnicidad.
2. Transición educativa: en este punto las preguntas se refieren a la preferencia de itinerarios y las razones que se esgrimen para justificar una u otra elección. También aborda el contenido de las nociones que se proyectan sobre los itinerarios. Finalmente, incluye preguntas sobre el efecto que el profesorado y las amistades pueden generar en la transición.
3. Futuro: en este apartado se incluyen las preguntas relativas a las aspiraciones educativas, profesionales y personales de los y las jóvenes a corto, medio y largo plazo. Igualmente, se incluyen interrogantes respecto a los obstáculos reales y percibidos que se interponen entre ellos y sus objetivos.
4. Familia y comunidad: En este último apartado se recogen los datos básicos de la familia, la relación que el o la participante tiene con su entorno familiar, las expectativas familiares y como estas son negociadas por los y las jóvenes. Finalmente incluye una pregunta sobre las configuraciones comunitarias, especialmente enfocada en la existencia, relación y efecto sobre las aspiraciones de grupos de iguales dentro de grupos intraétnicos.

Después de la primera entrevista se facilita a los y las participantes una copia impresa de las instrucciones<sup>20</sup> para el ejercicio de producción fotográfica. Si bien no podemos hablar de un guion como tal en la entrevista fotoestimulada de esta tesis, los temas y preguntas que se facilitan en este impreso de instrucciones funcionan como una suerte

---

<sup>19</sup> Anexo 1

<sup>20</sup> Anexos 2 y 3



de guía de la conversación que se producirá durante el segundo encuentro. Para cada uno de los diez temas de interés se adjuntan una serie de preguntas muy generales. La generalidad de las preguntas persigue conducir la producción hacia ciertos aspectos sin un excesivo condicionamiento y abrir la puerta a la posibilidad de emergencia de nuevas variables relevantes para el modelo de análisis. Además, la redacción de estas preguntas intenta conducir la reflexión de los y las jóvenes hacia una dimensión más emocional. Finalmente, con el objetivo de garantizar un cierto nivel de abstracción en la producción fotográfica, se añade la dificultad de pedir a los y las participantes que realicen una única fotografía para cada uno de los temas.

El guion<sup>21</sup> de la tercera ola de entrevistas vuelve a estructurarse en cuatro bloques:

1. Introducción: donde se le pide al o la participante que “ponga al día” al investigador y señale los sucesos más relevantes para la tesis doctoral desde el último encuentro
2. Transición: en este punto se incorporan preguntas sobre qué itinerario se escogió finalmente, los motivos de la elección y el papel que distintos agentes – profesorado, familia y amistades– tuvieron en la decisión final.
3. Experiencia en la educación postobligatoria: el apartado incluye preguntas sobre el desempeño y la vinculación de los y las participantes respecto a este nuevo ciclo educativo. También incluye preguntas sobre las nociones de los itinerarios.
4. Futuro: Este punto reproduce los mismos focos de interés del punto “futuro” en la primera entrevista.

Lo que diferencia la tercera entrevista del resto es un guion enfocado en aprovechar la longitudinalidad del método. Antes del tercer encuentro se realiza recopilación sistemática de los resultados en las entrevistas anteriores. Esta recopilación permite personalizar el guion, que incluya preguntas específicamente redactadas para cada entrevista y un breve resumen de las respuestas que anteriormente se han dado a preguntas que se volverán a formular. Esto último permite al investigador señalar las consistencias e inconsistencias entre las diferentes respuestas en entrevistas distintas. Esto es especialmente útil para visibilizar las estrategias de readaptación de preferencias y transformaciones en las articulaciones identitarias y aspiracionales.

---

<sup>21</sup> Anexo 4

Respecto a la estrategia de análisis, las 50 entrevistas han sido codificadas mediante el software Atlas.ti7 a partir de un sistema de códigos<sup>22</sup> que se apoyan en el modelo de análisis de la tesis doctoral.

El análisis de información cualitativa longitudinal añade capas de complejidad a cualquier estrategia analítica. Los estudios sincrónicos solo cuentan con la posibilidad de realizar un análisis transversal, a través de la muestra, comparando la variación de ciertos discursos entre distintos individuos. En cambio, en un estudio diacrónico, al análisis transversal se le añade, al menos, otra dimensión: la posibilidad de un análisis longitudinal. (J. Holland et al., 2006; Thomson, 2007; Thomson y Holland, 2003).

**Figura 2: Análisis longitudinal y transversal en investigación cualitativa longitudinal**

	<i>Entrevista T<sub>1</sub></i>	<i>Entrevista T<sub>2</sub></i>	<i>Entrevista T<sub>3</sub></i>	
<i>Participante A</i>	X	X	X	Análisis longitudinal
<i>Participante B</i>	X	X	X	
<i>Participante C</i>	X	X	X	
	Análisis transversal			

Fuente: elaboración propia

Pongamos por ejemplo el caso del código “nociones sobre el Bachillerato”. Un análisis transversal sería la comparación de las nociones en función del género de los y las participantes. En cambio, un análisis longitudinal permite ver como un mismo individuo o grupo varía su noción sobre el Bachillerato a lo largo de las sucesivas entrevistas.

Teniendo en cuenta la complejidad que añade la dimensión longitudinal al análisis, se ha optado, por diferenciar entre dos tipos de códigos: dependientes e independientes. La herramienta de consulta del programa Atlas.ti7 permite cruzar los códigos y generar distintos tipos de informes:

<sup>22</sup> Anexo 5

- Informes univariados: recogen todas las citas de un único código dependiente. Por ejemplo, un informe generado a partir del código “Identificación Étnica – Yo” recogerá todas las citas en todas las entrevistas en las cuales los y las participantes hablen sobre su autoidentificación en términos étnicos
- Informes bivariados: recogen las citas de un código dependiente para un cierto perfil definido por un código independiente. Por ejemplo, un informe con las citas del código “Identificación Étnica – Yo” en las entrevistas con participantes que cumplen que “País de Origen Familiar: Marruecos” recogerá solo las citas de aquellos y aquellas participantes con progenitores originarios en Marruecos
- Informes multivariados: recogen las citas de un código dependiente para un perfil definido por dos o más códigos independientes. Por ejemplo, informe con las citas del código “identificación étnica – yo” en las entrevistas con participantes que cumplen que “País de Origen Familiar: Marruecos” y “Tiempo: Segunda Entrevista” recogerá solo las citas de aquellos y aquellas participantes con progenitores originarios en Marruecos y que se hayan producido en la segunda entrevista.

Los informes y su revisión sistemática y comparada configuran la base empírica sobre la cual se ha producido el análisis de esta tesis doctoral.

### **7.3 Muestra**

El diseño metodológico de esta tesis doctoral establece tres criterios de elección muestral. En primer lugar, la tesis doctoral se lleva a cabo en el barrio del Raval porque es una de las zonas con más concentración de hijos e hijas de migrantes de la ciudad de Barcelona y permite analizar las transiciones educativas en contextos marcados por la segregación escolar y urbana<sup>23</sup>. Además, justamente por esta misma situación de segregación, el Raval es uno de los pocos barrios de la ciudad donde se pueden encontrar muestras suficientemente grandes de hijos e hijas de migrantes transitando hacia la educación postobligatoria en un número reducido de centros educativos.

En segundo lugar, el trabajo de campo se desarrolla en los institutos Sol y Luna. A parte de la mencionada concentración del perfil social que analiza esta tesis, el principal atractivo de estos dos centros es su participación en un programa que apoya económicamente al alumnado que decida a matricularse a la universidad. En contextos de pobreza las aspiraciones y transiciones están muy mediadas por el factor económico. El coste directo y de oportunidad de cursar estudios universitarios es un criterio

---

<sup>23</sup> En el contexto se detallan las características socioeducativas del barrio con mayor detalle

importante en la construcción del horizonte de acción. Este proyecto, pese a no garantizar la total gratuidad de los estudios universitarios, ha sido capaz de convencer a la mayoría del alumnado que las limitaciones económicas no supondrán un obstáculo en su trayectoria educativa<sup>24</sup>. De este modo, se abre la posibilidad de analizar aspectos relativos a las articulaciones identitarias y aspiracionales que, quizás, en otros contextos hubieran quedado enterrados bajo la urgencia y materialidad de las limitaciones económicas.

El acceso a los institutos fue especialmente fácil ya que durante los dos años previos al inicio del trabajo de campo estuve realizando otras investigaciones en el distrito. Concretamente, uno de los proyectos en los que estaba involucrado preveía entrevistar alumnado de 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato en los institutos Sol y Luna. Al comprobar que los institutos se adecuaban a los objetivos marcados por esta tesis doctoral, ambos centros me facilitaron ampliar la muestra de alumnado entrevistado para incorporar a los hijos e hijas de inmigrantes que encajaban con mis criterios muestrales.

En tercer lugar, como esta tesis doctoral se enfoca en las transiciones hacia la educación postobligatoria de hijos e hijas de inmigrantes la muestra incluye estudiantes con familiares originarios de dos países distintos. La decisión de limitar el número de países de origen familiares a dos se debe, por un lado, al reconocimiento que hace la literatura de que la categoría de migración esconde una realidad heterogénea de realidades muy distintas. Con solo dos países de origen se permite ahondar en la contextualización de sendas diásporas en Barcelona y enriquecer un análisis más situado. Por otro lado, se prefirió que la muestra incorporase más de un país de origen puesto que los estudios enfocados en un solo contexto de origen corren el riesgo de sobretnificar los factores que explican las biografías de los individuos. Con dos países de origen es posible una comparativa que permita señalar el efecto de aquello que comparten, el hecho de ser hijos e hijas de migrantes, y aquello que no, el país de origen familiar.

Se escogieron los países de origen de Marruecos y Pakistán porque son los países de mayoría musulmana con más población extranjera residiendo en Barcelona<sup>25</sup>. Como se ha planteado en el capítulo teórico, los musulmanes están sometidos a procesos de

---

<sup>24</sup> Los resultados de esta tesis doctoral confirman que, efectivamente, los obstáculos económicos no preocupan especialmente al alumnado entrevistado.

<sup>25</sup> Con datos del período 2020-2021 Pakistán es la segunda nacionalidad en población extranjera residente en Barcelona con 23.696 personas. Marruecos es la sexta con 15.880 (Ajuntament de Barcelona, 2021)

racialización/etnificación especialmente intensos en las sociedades europeas. Por ello, incluir al alumnado musulmán permite centrarse en un mecanismo de producción de alteridad específico. En otras palabras, el hecho de incorporar el factor religioso y, concretamente, el islam, permite explorar el efecto que tiene –y que no tiene– la fe de los y las jóvenes musulmanes sobre las trayectorias educativas del alumnado. Todos y todas las participantes de esta investigación se autoidentifican como musulmanes.

Consecuentemente, esta tesis doctoral analiza las transiciones hacia la educación secundaria postobligatoria de una muestra que incluye a todo el alumnado de los institutos Sol y Luna que, en el momento de inicio del trabajo de campo, cumpliera con los siguientes criterios:

1. Que hayan nacido en España o hayan llegado al país antes de la edad de escolarización obligatoria –6 años–.
2. Que sus progenitores o adultos de referencia hayan migrado desde Pakistán o Marruecos
3. Que estén cursando 4º de la ESO
4. Que estén escolarizados en los institutos Sol o Luna

Gracias a la colaboración de gatekeepers del profesorado de ambos institutos se identificaron un total de 19 chicos y chicas cumplían estas condiciones<sup>26</sup> por lo que fueron invitados a participar en la investigación. Solo una de las invitadas se negó a participar por motivos desconocidos. Esto da como resultado una muestra de 18 participantes –tabla 7–. Por país de origen familiar, 9 participantes son de ascendencia marroquí y 9 pakistaní. Por género, 10 participantes se identifican como chicas y 8 como chicos.<sup>27</sup> Por instituto, 5 de ellos cursan 4º de ESO al inicio del trabajo de campo en el Instituto Luna y 13 en el Instituto Sol. Por itinerario postobligatorio escogido, 3 participantes transitaban hacia un CFGM y 14 hacia el Bachillerato. No contamos con esta última información para el caso de Nadia. Respecto a los y las 14 participantes que cursan Bachillerato, 3 chicos escogen la modalidad tecnológica, 3 chicos y 4 chicas hacia la científica, 1 chico hacia la social y 1 chico y 2 chicas la humanística.

---

<sup>26</sup> Se tiene constancia de, al menos, una chica que cumplía las condiciones para ser incorporada a la muestra pero que el gatekeeper del Instituto Luna no incorporó a la lista de posibles participantes. Al ser preguntado por la razón de no incluir a esta chica a la muestra, el gatekeeper argumentó que estaba cursando la ESO en un grupo adaptado orientado a la incorporación al mundo laboral. Puede tratarse de un descuido o también de un ejercicio de “esconder a los peores alumnos”, sea como fuere, evidencia un posible sesgo en la muestra. Hubiese sido relevante incorporar otro caso como el de Fátima para profundizar en los efectos de la adaptación curricular de 4º de la ESO en la transición.

<sup>27</sup> La posición de clase de la muestra se desarrolla con más detalle en el apartado de Familias y Clase Social en el capítulo de Contextos.

De la muestra inicial se logró mantener a 17 participantes hasta el final de la investigación. Si bien se consiguió hacer una primera entrevista con Nadia, no siguió en el proyecto por motivos personales ajenos a la tesis. Tanto los nombres de los institutos como el de los participantes son pseudónimos. El pseudónimo de los y las participantes fue escogido por ellos mismos al finalizar la tercera entrevista.

**Tabla 7: Muestra y características principales de los y las participantes**

	<b>País origen familiar</b>	<b>Género</b>	<b>Clase social</b>	<b>Instituto</b>	<b>Itinerario Postobligatorio</b>
<b>Elboli</b>	Marruecos	Chico	Clase Trabajadora en Riesgo de Exclusión	Luna	CFGM Electromecánica
<b>Rizo</b>	Marruecos	Chica	Clase Trabajadora en Riesgo de Exclusión	Luna	CFGM Técnico en Emergencias Sanitarias
<b>Fátima<sup>28</sup></b>	Pakistán	Chica	Clase Trabajadora en Riesgo de Exclusión	Sol	CFGM Farmacia y Parafarmacia
<b>Amin</b>	Marruecos	Chico	Clase Trabajadora en Riesgo de Exclusión	Luna	Bachillerato Científico
<b>El Africano</b>	Marruecos	Chico	Clase Trabajadora en Riesgo de Exclusión	Luna	Bachillerato Científico
<b>Messi</b>	Marruecos	Chico	Clase Trabajadora Precaria	Luna	Bachillerato Humanístico
<b>The Best</b>	Marruecos	Chico	Clase Trabajadora Precaria	Sol	Bachillerato Social
<b>Alias</b>	Marruecos	Chico	Clase Trabajadora en Riesgo de Exclusión	Sol	Bachillerato Científico
<b>Manar</b>	Marruecos	Chica	Clase Trabajadora en Riesgo de Exclusión	Sol	Bachillerato Humanístico
<b>Eren</b>	Pakistán	Chico	Clase Trabajadora Tradicional	Sol	Bachillerato Tecnológico
<b>Goku</b>	Pakistán	Chico	Clase Trabajadora Tradicional	Sol	Bachillerato Tecnológico
<b>Abduscan</b>	Pakistán	Chico	Clase Trabajadora en Riesgo de Exclusión	Sol	Bachillerato Tecnológico
<b>Samandar</b>	Pakistán	Chica	Clase Trabajadora en Riesgo de Exclusión	Sol	Bachillerato Científico
<b>Erl</b>	Pakistán	Chica	Nueva Clase Trabajadora Acomodada	Sol	Bachillerato Científico
<b>Adila</b>	Pakistán	Chica	Clase Trabajadora en Riesgo de Exclusión	Sol	Bachillerato Científico
<b>Neni</b>	Pakistán	Chica	Clase Trabajadora en Riesgo de Exclusión	Sol	Bachillerato Humanístico
<b>Amina</b>	Pakistán	Chica	Nueva Clase Trabajadora Acomodada	Sol	Bachillerato Científico
<b>Nadia</b>	Marruecos	Chica	Clase Trabajadora en Riesgo de Exclusión	Sol	N.D.

Fuente: elaboración propia

<sup>28</sup> Fátima es la única alumna de la muestra que cursa un 4º adaptado. Esta agrupación incluye a los chicos y chicas que, según el profesorado, no tienen las “capacidades necesarias” para cursar Bachillerato. Buena parte del currículum está orientado a la realización de prácticas profesionales en empresas. Así pues, se da por supuesto que los chicos y chicas en el 4º adaptado transitaran, en el mejor de los casos, a CFGM.

## 7.4 Consideraciones de ética de investigación

Tal como plantean Creswell y Poth (2018), las consideraciones éticas en la investigación cualitativa deben tenerse en cuenta en todos los aspectos del diseño y a lo largo de todas las fases de una investigación. A continuación, se detallan los aspectos del diseño relativos al consentimiento informado en la participación a la investigación, a la protección y anonimización de los y las participantes y a la producción y uso del material visual.

El consentimiento informado implica que los y las participantes de una investigación entiendan lo que supone participar en la misma y lo acepten explícitamente. Además, tal como marca la Comisión de Ética en Experimentación Animal y Humana de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el caso de estudios anonimizados con menores de edad, es necesario un consentimiento escrito y un asentimiento por parte tanto de los y las participantes como de sus tutores legales. Por este motivo, la participación al estudio estaba condicionada a la firma de una hoja de información y consentimiento por parte de algún tutor o tutora legal. En la carta de consentimiento, se detallaba que la participación consiste en entrevistas con el alumnado y la posibilidad de incorporar una producción fotográfica por parte del o la participante. Además, la carta se compromete al tratamiento anonimizado y destinado únicamente a la investigación de cualquier información recopilada durante la investigación.

Como se ha planteado, la investigación cualitativa y, especialmente, la de tipo longitudinal, evoluciona a lo largo del tiempo y se va adaptando a las transformaciones que implica un diseño de investigación flexible (Taylor y Bogdan, 1987). Tal como señalan Thomson et al. (2014) esto tensiona el propio concepto de consentimiento informado que debe ser renegociado constantemente a lo largo de toda la investigación. En otras palabras, para garantizar que la investigación cuenta con el consentimiento de sus participantes se debe ir informando constantemente de su evolución y se debe garantizar y recordar que cualquier persona implicada en la misma pueda abandonarla sin problema. Por este motivo, a lo largo de la tesis doctoral se ha ido poniendo especial hincapié en que los y las participantes estuvieran informados en todo momento y a subrayar la naturaleza voluntaria de la participación.

En segundo lugar, la investigación cualitativa debe realizarse y presentarse respetando siempre la privacidad de los y las participantes y garantizando su anonimato excepto voluntad expresa de renunciar a éste por parte de las personas implicadas (Creswell y Poth, 2018). Para este punto, de nuevo, la ICL presenta retos específicos: el seguimiento de los y las participantes a lo largo del tiempo y la exposición de realidades



de un grupo pequeño de personas pueden llegar a describir situaciones tan específicas que, pese a estar protegidas con un pseudónimo, son reconocibles (Thomson et al., 2014). Así pues, en esta tesis doctoral, el anonimato de los y las participantes se protege, en primer lugar, mediante el uso de pseudónimos para los chicos y chicas – escogidos por ellos y ellas en la última entrevista– y los centros educativos. Además, debido a que la tesis doctoral no podía renunciar a hacer explícito el contexto urbano porque es un elemento clave para comprender el objeto de estudio, se ha optado por reforzar la protección de la privacidad ocultando el año de realización del trabajo de campo.

Finalmente, cabe plantear algunas consideraciones respecto a la elección de metodologías visuales en esta tesis doctoral. Tal como se ha señalado, la investigación mediante técnicas de fotoestimulación presenta algunas ventajas en el campo ético por su potencial efecto empoderador o la reducción de la desigualdad de poder entre entrevistador/a y entrevistados/as (Allen, 2012; Meo y Dabenigno, 2011; Woolhouse, 2017). Ahora bien, la elección de esta técnica también requiere de consideraciones que garanticen el anonimato y que estén basadas en el consentimiento de las personas participantes, especialmente por su condición de menores de edad. Consecuentemente, las imágenes que se muestran en esta tesis doctoral son solo aquellas que no comprometen la confidencialidad de sus autores y autoras. No aparece ninguna persona o son directamente imágenes descargadas de internet por los y las participantes. En la medida de lo posible se ha intentado reducir al máximo el uso de imágenes en la presentación de resultados porque en el diseño de esta tesis doctoral las imágenes son un estímulo a la conversación más que un resultado en sí mismo.

## **7.5 Notas de campo<sup>29</sup>**

La implementación de un trabajo de campo no consiste en una aplicación mecánica de una serie de técnicas preestablecidas, sino que requiere de una relación reflexiva y adaptativa respecto a la realidad con la que el investigador o investigadora pretende dialogar. Los métodos y técnicas descritos más arriba se implementaron a lo largo de un año natural durante el cual acontecieron multitud de sucesos interesantes tanto para entender esta tesis doctoral como para producir reflexiones útiles para otros contextos de investigación. Así pues, en este apartado abordaré dos temas que se consideran fundamentales para una comprensión plena del desarrollo metodológico de esta tesis doctoral: Por un lado, las distancias, cercanías y negociaciones entre el perfil de los y

---

<sup>29</sup> Debido a la naturaleza de reflexividad metodológica de este apartado, he optado por escribirlo íntegramente en primera persona

las participantes y el del investigador. Por el otro, los aciertos, desaciertos y aprendizajes de la aplicación de técnicas visuales autoproducidas en esta tesis doctoral.

### **7.5.1 Posicionalidad y audiencia**

Cuando se le pide a alguien que dé su opinión en una conversación, que cuente una experiencia personal o que produzca imágenes para alimentar una entrevista debe tenerse en cuenta que ese alguien siempre actuará en función de la audiencia ante la cual se expresa. Por audiencia entendemos las características del investigador o investigadora percibidas por las personas participantes (Guillemin y Drew, 2010). Tal como plantea McPherson (2016) es fundamental ser consciente de los propios antecedentes, como son leídos y que margen se tiene para manejar la interacción en función de ello. El modo en el que somos percibidos como investigadores tiene un efecto clave en aquello que se nos dice –o no– y cómo se nos dice.

Antes de detallar los distintos roles que el alumnado me atribuyó es necesario establecer unas consideraciones previas respecto a la posicionalidad y sus efectos en la investigación. En primer lugar, es fundamental señalar que la relación entre las identificaciones sociales de los y las participantes y del investigador/a constituye un fenómeno complejo. Tal como plantea Carter (2004), establecer que la correspondencia étnica entre entrevistador/a y entrevistado/a es deseable o necesaria “corre el riesgo de cosificar las categorías étnicas, que están lejos de ser fijas y se encuentran en un proceso constante de creación y recreación, y que están inextricablemente vinculadas a otras formas de identidad como la edad, el género y la clase social” (Carter, 2004, p. 352). Es difícil establecer qué significa exactamente ser un *insider* para cada investigación (Bhopal, 2010). Una investigadora puede ser cercana, por ejemplo, en términos de clase con un participante, pero eso no significa que no haya otros aspectos que contribuyan a establecer una distancia simbólica (Mellor et al., 2014). Además, las distancias intersubjetivas no dependen solo del encaje de las identificaciones sociales, deben contemplarse otros factores relevantes como la posición institucional real o percibida de los distintos actores implicados en la conversación, la intención y temática específica de la investigación o las normas sociales del grupo concreto dentro del cual se ubica la persona entrevistada. En una investigación (Carter, 2004) en la que un investigador hombre y blanco entrevistaba a trabajadoras de color, el problema no residía tanto en el desencaje entre identidades sociales, sino en el hecho que el investigador era visto como un espía de recursos humanos.

Además, ser un *outsider* respecto a la realidad que se analiza “tiene efectos impredecibles, produce resultados positivos y negativos” (R. A. Hall, 2004, p. 139).

Ciertamente, la cercanía en términos de identidad social entre entrevistador y entrevistado puede facilitar la producción de vínculos basados en una menor distancia intersubjetiva (Bhopal, 2010). Sin embargo, justamente la falta de familiaridad con un fenómeno puede ser un elemento de enriquecimiento de la conversación porque al no compartir los datos por supuesto de un grupo, estos se explicitan más fácilmente (Carter, 2004). En todo caso, el encuentro entre investigadores/as y entrevistados/as nunca es una interacción predefinida por sus identificaciones sociales, tiene un margen de agencia y negociación que dependerá de muchos factores –la experiencia previa del investigador/a, el tiempo en el campo y su familiaridad con éste o que haya o no gatekeepers<sup>30</sup> que intercedan por él/ella–. Ninguna reflexividad metodológica debería pasar por alto el papel activo de los investigadores e investigadoras en la definición de la interacción.

Por todo ello, más que teorizar sobre predeterminaciones de distintas combinaciones de distancias en términos de identificaciones sociales, la reflexión debería enfocarse en las distancias que emergen en un contexto de investigación específico y los modos en que estas distancias pueden ser negociadas para establecer conversaciones con el máximo nivel de simetría y riqueza informativa posible.

En el caso de esta tesis doctoral se han identificado al menos cuatro percepciones sobre mi figura como investigador que cabe señalar como influyentes en el vínculo con los y las participantes:

El investigador como profesor/orientador educativo. Como se ha señalado, el acceso a los dos institutos fue posible gracias a mi participación en una evaluación de un programa de apoyo a la incorporación universitaria en ambos centros. Por este motivo, cuando empecé la primera ola de entrevistas ya llevaba algunos meses en el instituto interactuando y familiarizándome con el cuerpo docente. Los chicos y chicas ya me habían visto y ubicado como alguien con un rol que, pese una cierta indefinición, sin duda es cercano al del profesorado. Además, como durante los encuentros preguntaba sobre temas como las transiciones y las aspiraciones, mis entrevistas se parecían mucho a una sesión de orientación educativa personalizada. Todo ello, junto a mi edad y algunas disposiciones de habitus difíciles de disimular por mi parte, propició ser visto, a priori, como una suerte de profesor joven.

Este rol me planteaba distintos retos en la producción de información durante las entrevistas. Hay cosas que el alumnado está dispuesto a compartir con el profesorado

---

<sup>30</sup> Relación con los gatekeepers que, como recuerda Bhopal (2010), también estará mediada por las distancias intersubjetivas producto de las distintas posicionalidades en la interacción.

y otras que no. Los chicos y chicas son prudentes, calculan las consecuencias posibles de aquello que dicen ante el profesorado porque éste encarna la posición de autoridad básica dentro de las relaciones del campo escolar. Además, ser visto como un profesor contribuye a que la vinculación con la investigación esté mediada por la vinculación escolar. El alumnado más complaciente con la norma escolar o con vínculos positivos con el profesorado está mejor predispuesto a participar en la investigación activamente y viceversa.

El diseño cualitativo longitudinal se reveló como especialmente útil para gestionar como mi rol era percibido por el alumnado. Cuanto más tiempo compartes con los y las jóvenes, más tiempo tienes para crear un ambiente de confianza mutua. Si percibía que en una entrevista alguno de los chicos o chicas me había tratado de un modo especialmente prudente porque temía mi “rol de profesor”, en el siguiente encuentro podía partir de esa apreciación y negociar estratégicamente como me presentaba ante él o ella. Por lo general no resultó difícil alejarse del “rol de profesor” cuando se consideró necesario. Los códigos compartidos por la –relativa– cercanía de edad y el ofrecer un espacio para conversar sobre temas que normalmente no se abordan en las conversaciones con el profesorado me permitieron influir en los roles que proyectaban sobre mí.

El investigador como repartidor de becas. Como se ha dicho, accedí al campo para evaluar un proyecto que facilitaba el acceso a becas universitarias. Al ser asociado a este proyecto, algunos de los chicos y chicas pensaron que las entrevistas tenían el objetivo de seleccionar a aquellas personas que recibirían las becas y aquellas que no. El alumnado que acudía a las entrevistas con esta idea vigilaba extremadamente todo lo que decía y presentaba la cara más “aceptable” de su realidad. El efecto sobre las entrevistas era tal que no había margen para negociar este rol, simplemente debía aclararse que esto no era así para garantizar un mínimo de informatividad en las conversaciones. Se empezó a insistir en todos los encuentros que la entrevista no tenía nada que ver con la posibilidad de obtener o no una beca y se pidió al profesorado que incidiese sobre este aspecto al presentarme.

El investigador como “catalanet”. Mi condición de blanco y catalanohablante propició que los chicos y chicas entrevistados me ubicasen fácilmente como un miembro representativo de la mayoría étnica catalana. Se anticiparon dos efectos de esta atribución de rol. En primer lugar, temía que el contexto securitario de radicalización de las formas de control sobre la población musulmana (Duhaibi y Amazian, 2019) en todos los aspectos de la vida social, incluida la escuela, dificultase una comunicación confiada

y cómoda. En un contexto de sospechas cruzadas y permanentes, las preguntas se viven con desconfianza<sup>31</sup>. Es habitual que, en investigaciones sobre grupos musulmanes en España, los informantes tergiversen la información que le ofrecen a los y las investigadoras de la mayoría étnica en tanto que sospechan –con razón– de sus intenciones o de las consecuencias de sus investigaciones. Muchos viven con la certeza de que a su alrededor operan agentes secretos infiltrados en las comunidades para monitorear hipotéticos casos de radicalismo islámico.

Si bien la consideración anterior es un elemento importante en la reflexividad metodológica en estudios sobre población musulmana en sociedades islamóforas, lo cierto es que no observé un gran efecto de estas sospechas en mi trabajo de campo. Quizá el mayor efecto en este sentido se da en la insistencia de los chicos y chicas de hablar bien del islam y, sobre todo, de desvincularlo del terrorismo. Esta suerte de defensa reactiva de su fe debe entenderse a la luz de un contexto que estigmatiza y criminaliza sistemáticamente el islam. Lo defienden porque lo sienten atacado. Aun así, también debe señalarse que no todas las reactividades producidas por las diferencias entre entrevistador y entrevistados son observables, especialmente si toman forma de silencios. Si bien un trabajo de campo sostenido en el tiempo como el de esta tesis doctoral permite ser más consciente de las relaciones entre los participantes de la investigación, es perfectamente posible que haya algunos aspectos de la realidad de estos chicos y chicas que me haya sido ocultada deliberadamente.

Mi segunda preocupación respecto a las distancias entre mi identificación social y las de los y las participantes consistía en que las distancias intersubjetivas dificultasen el desarrollo de las entrevistas. Si bien durante las primeras tomas de contacto sí que se identificaban barreras basadas en mi poca familiaridad con su realidad, con el tiempo el rol de “catalanet” incluso resultó útil. Cómo me veían como un *outsider* de su realidad, se esforzaban por explicármela, señalando detalles que quizá ante otros interlocutores hubiesen dado por supuesto. Además, a medida que iba familiarizándome con el contexto, los y las participantes valoraban positivamente mi interés y celebraban que comprendiese algunos de sus códigos.

El investigador como hombre. Si bien se temía que algunas chicas de la muestra se pudiesen llegar a sentir incómodas con la idea de ser entrevistadas por un hombre joven, lo cierto es que esto no llegó a ser un problema. Los primeros encuentros se producían dentro del contexto escolar, por lo que la relación conmigo era leída de forma similar a

---

<sup>31</sup> Estas observaciones se las debo a varios intercambios de ideas con investigadores musulmanes en Madrid

una conversación con un profesor, hecho totalmente integrado en la vida cotidiana de las participantes. A partir de la segunda ola en el Instituto Luna y de la tercera en el Sol, las entrevistas las realicé fuera de los centros educativos, pero, para garantizar que las entrevistadas –y también los chicos– se sintiesen cómodas, siempre les propuse encuentros en lugares del barrio, en entornos cercanos al centro educativo o en los equipamientos de educación no formal donde muchas de ellas pasan las tardes. Además, la repetición de encuentros facilitó que confiaran en mí y se sintiesen cómodas.

### **7.5.2 Lecciones del experimento de autoproducción de imágenes**

Si bien la primera y tercera olas de recolección de datos se realizaron tal como se preveía, el ejercicio de entrevista fotoestimulada pronto escapó de las previsiones iniciales. Las situaciones inesperadas derivadas, especialmente, de la petición de autoproducción de imágenes resultan de interés para comprender esta tesis doctoral y también para señalar lecciones útiles para futuros estudios.

A los y las 14 participantes que participaron en la autoproducción de imágenes para la entrevista fotoestimulada se les pedía que hicieran una foto para cada uno de los 10 temas propuestos: identidad, amigos, familia, escuela, comunidad, gustos, orígenes, barrio, religión y futuro. Pese a esta petición, tal como se muestra en la tabla 8, solamente 24 de las 132 imágenes que me enviaron fueron fotografías hechas por los y las participantes específicamente para la tesis doctoral. En cambio, 51 imágenes fueron recicladas, fotografías que los y las jóvenes habían hecho previamente al estudio y tenían almacenadas en las memorias de sus teléfonos o en sus redes sociales. Por último, 57 imágenes eran material visual directamente descargado de internet.

La diferencia entre lo que se esperaba que ocurriese –que el alumnado realizase fotografías– y aquello que ocurrió –que solamente unos pocos y pocas hicieron fotografías para unos pocos temas– se debe a distintos factores. En primer lugar, resulta ineludible señalar los cambios tecnológicos entre la realidad de algunos estudios de referencia sobre autoproducción de imágenes por parte de los y las participantes (Meo, 2010; Wang et al., 2004) y la realidad del estudio de esta tesis doctoral. Los citados estudios proporcionaban a los chicos y chicas cámaras desechables con un carrete limitado. En cambio, esta tesis doctoral se da en un contexto donde el 95,6% de hogares españoles había al menos un teléfono móvil (AIMC, 2020) y el 70% de las personas entre 16 y 30 años era usuaria de Instagram (ELOGIA, 2019), una de las redes sociales más populares entre los y las jóvenes del estudio que consiste, justamente, en representar visualmente sus vidas. Pese a que debe tenerse en cuenta que la

distribución de los recursos digitales es desigual en función de distintos perfiles sociales, lo cierto es que los y las jóvenes del estudio, pese a su situación de clase, estaban muy familiarizados con la idea de representar visualmente su vida y con los medios técnicos para hacerlo.

Si bien interpreté en un primer momento la “desobediencia” en la autoproducción de imágenes como un fracaso de la técnica, resultó que el hecho de haber realizado o no las fotografías no era necesariamente nocivo para la fluidez y potencial de la entrevista fotoestimulada. Las entrevistas más informativas no fueron necesariamente las de quienes hicieron más fotos sino las de aquellos/as que más pensaron en las imágenes que me enviaban.

Algunos participantes menos vinculados con la investigación, efectivamente, descargaron las primeras imágenes que encontraron en Google y la entrevista resultante fue muy poco dinámica. Otros, en cambio, descargaron igualmente muchas de las imágenes, pero reflexionando mucho más sobre el porqué de la elección. Es esta reflexión, y no tanto la foto en sí, la que activaba/incitaba la entrevista fotoestimulada. De este modo, pese a que todos y todas las participantes incumplieron flagrantemente las instrucciones, la mayoría no lo hizo por cansancio o aburrimiento, sino que buscaron estrategias para cumplir la difícil petición de definir aspectos fundamentales de su vida mediante 10 fotografías.

Un análisis de la tabla 8 muestra que hay ciertos patrones de producción de imágenes. El más claro es el efecto fila, que señala participaciones desiguales en función de la implicación que los y las participantes invirtieron en satisfacer mi petición. Goku, por ejemplo, se mostró bastante reacio a la producción de imágenes y, como puede comprobarse, descargó la totalidad de las imágenes requeridas. En cambio, Samandar, por ejemplo, pese a que no realizó una sola fotografía específicamente para esta tesis doctoral, aportó más imágenes de las requeridas. Detrás de la selección de imágenes recicladas de Samandar había siempre alguna reflexión que evidenciaba que le había dedicado tiempo a pensar sobre los distintos temas propuestos.

Tabla 8: Producciones fotográficas de los y las participantes por temas

	Amigos	Familia	Escuela	Gustos	Barrio	Religión	Identidad	Comunidad	Orígenes	Futuro	Libre
Elboli	R	R	D	R	D	R	R	R	R	D	R
Rizo	R	-	F	F	-	-	-	-	-	F	F
Fátima	F	F	D	R	F	D	R	F	F	D	-
Amin	R	R	-	R	D	D	R	R y R	-	D	-
El Africano	R	D	D	R	-	D	R	-	R	D	-
Messi	R	R	F	R	-	F	-	-	-	D	-
The Best	D	F	F	F	D	F	R	-	R	D	-
Alias	R	R	D	D	F	D	R	F	R	D	-
Eren	D	D	D	D	D	D	R	D	D	D	-
Goku	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	-
Abduscan	D	D	F	D	D	D	R	D	R	D	-
Samandar	R	R	R y R	R	R	R	R	R	R	R y R	-
Adila	R	R	F	F	F	F	R	-	-	D	-
Neni	R	R y R	-	R	-	R	R	-	R y R	R	-
Amina	F	D	F	D	D	D	D	D	D	D	-

Fuente: elaboración propia

Leyenda

Fotografiada para la tesis doctoral	F
Reciclada	R
Descargada de internet	D
No se aporta imagen para este tema	-



También hay, sin embargo, un efecto columna, ciertos temas tienden a ser representados visualmente mediante distintas formas de producción de imágenes. Esto evidencia una problemática poco abordada de las metodologías visuales autoproducidas pero que es clave para pensar reflexivamente sobre este tipo de técnicas: los distintos aspectos de la vida social no son igualmente fotografiables. Por ello, para cada contexto de investigación debe formularse la pregunta ¿qué es fotografiable por quién en esta investigación? Se han identificado tres condicionantes de “fotografiabilidad” que operan para explicar las variaciones observadas en la tabla 8.

El primero es el condicionante espacial que hace referencia a la materialidad o inmaterialidad del objeto que se pretende fotografiar o, cómo plantea Harper (2002) su “visibilidad o invisibilidad”. Para los y las jóvenes del estudio un tema de flagrante materialidad es la escuela y así la fotografían, ya sean los objetos físicos asociados a ella –libros, libretas, apuntes...– como literalmente el edificio en sí mismo. Un caso opuesto es el tema de la identidad que es mucho menos visible, los y las jóvenes necesitan hacer un ejercicio de abstracción mayor para representar mediante una imagen algo como la “identidad”. En este caso concreto, sin embargo, los y las jóvenes no tuvieron excesivos problemas puesto que pudieron recurrir a un recurso estilístico generalizado de representación visual de la identidad: el selfi.

También debe tenerse en cuenta si esta materialidad es cercana o lejana al fotógrafo. Así, mientras que muchas de las imágenes sobre la escuela fueron realizadas por los y las participantes porque no les suponía ningún esfuerzo fotografiar algo muy cercano, todas las fotografías en las que aparece una universidad son descargadas, ninguna es tomada ni reciclada y esto se debe, aunque no solamente, a la cercanía y lejanía físicas de la escuela y la universidad respectivamente. Moverse hacia algún sitio para tomar una fotografía supone una inversión de tiempo y ánimo que no todos los y los participantes están dispuestos a hacer por la investigación.

Así pues, aquellos temas más cercanos espacialmente son más accesibles para fotografiar y aunque esto facilita la participación, se corre el riesgo de que sus fotografías sean excesivamente literales –como una foto de la fachada de la escuela– y poco explicativas. En cambio, ante los temas más distantes espacialmente la lejanía supone un desincentivo para tomar la fotografía y los y las participantes tienden a encontrar “atajos” como descargar la imagen deseada. Del mismo modo, la invisibilidad y no materialidad de algunos temas también dificulta su plasmación fotográfica y el participante debe movilizar mayores niveles de abstracción, hecho que puede

enriquecer las reflexiones producidas, pero igualmente puede suponer una dificultad añadida que desincentive la participación.

El segundo es el condicionante temporal que hace referencia al momento en que se ubica el objeto que se desea fotografiar. Esta dimensión es especialmente operativa en una investigación sobre transiciones educativas y su relación con el proyecto migratorio familiar de los y las participantes puesto que analiza decisiones presentes hacia posiciones futuras a partir de condiciones pasadas.

Los temas más cercanos temporalmente, pues, son los que están más ubicados en el presente como los amigos o la escuela y resultan relativamente accesibles para ser fotografiados. Por lo que respecta a los temas más lejanos, en cambio, nos encontramos con dos direcciones con casuísticas distintas. En primer lugar, un tema puede ser lejano temporalmente hacia el pasado. Un tema como “origen”, ubicado en el pasado, puede ser difícil de fotografiar en el presente. Por eso los y las jóvenes rescataron fotos que ya tenían en sus teléfonos de las vacaciones durante las cuales visitaron los países de origen de sus familias. En la dirección opuesta, un tema puede ser lejano hacia el futuro. Esta distancia temporal es más problemática para los y las participantes puesto que representar visualmente el futuro requiere un nivel muy alto de abstracción (Lyon y Carabelli, 2016, p. 10). Esto explica, parcialmente, porque ante el tema “futuro”, orientado a explorar las aspiraciones educativas y laborales de los y las jóvenes, la mayoría de las fotografías han sido descargadas.

El último factor es el condicionante social que hace referencia en las proximidades y distancias sociales de los y las jóvenes respecto a aquello que se les pide fotografiar. Como hemos señalado, la posición social que ocupa un individuo a lo largo de su trayectoria abre ante sí un campo de posibilidades que condiciona su comprensión del mundo social (Bourdieu, 1977, p. 125); asimismo, abre horizontes de acción determinados para individuos con capitales específicos (Lidstrom et al., 2014). Así pues, la percepción que los individuos tienen de la realidad y, en consecuencia, la forma a través de la cual plasman dicha realidad mediante imágenes está condicionada socialmente. La posición social condiciona la imaginación, y esta condiciona la fotografiabilidad.

El caso de la reacción de los y las participantes ante el tema de las aspiraciones laborales y académicas de futuro es especialmente clarificador para identificar el funcionamiento de este condicionante. Tal como hemos señalado en el marco teórico, los hijos e hijas de migrantes pueden presentar, en comparación con los y las jóvenes autóctonos en posiciones de clase equivalentes, unas aspiraciones educativas y

laborales más altas. Paradójicamente, los chicos y chicas de esta tesis doctoral normalmente tienen muy pocas personas a su alrededor que ocupen la posición social que desean. Aspiran a ser los primeros en la familia a obtener una titulación universitaria y esto conlleva que tengan más dificultades para imaginar tanto la posición que quieren alcanzar como el camino necesario para llegar a la misma (Gale y Parker, 2015). Todo ello tiene evidentes consecuencias en la posibilidad de los y las participantes para hacer fotografías que representen sus aspiraciones de futuro; es difícil fotografiar aquello que cuesta imaginar. Los y las jóvenes recurren a imágenes genéricas que encuentran en internet porque no encuentran en su realidad inmediata –y por tanto fotografiable– nada que se asemeje a aquello que aspiran ser.

Así pues, a modo de síntesis y conclusión, los tres condicionantes estructuran un modelo de fotografiabilidad de los distintos temas de esta tesis doctoral.

**Tabla 9: Modelo de condicionantes fotográficos de los temas propuestos**

	<b>Condicionante espacial</b>	<b>Condicionante temporal</b>	<b>Condicionante social</b>
<b>Amigos</b>	+	+	+
<b>Familia</b>	+	+	+
<b>Escuela</b>	+	+	+
<b>Gustos</b>	+	+	+
<b>Barrio</b>	+	+	+
<b>Religión</b>	-	+	+
<b>Identidad</b>	-	+	+
<b>Comunidad</b>	+	+	-
<b>Orígenes</b>	-	-	+
<b>Futuro</b>	-	-	-

Fuente: elaboración propia

La elaboración de un modelo de fotografiabilidad de los temas de una investigación es un ejercicio útil para cualquier investigación que implique autoproducción de imágenes por parte de sus participantes. Aun así, debe tenerse en cuenta que la distribución de los temas sobre los ejes de cercanía o lejanía de la tabla 9 son específicos de cada investigación.

La comparación de las reacciones ante temas más o menos cercanos permite identificar que los primeros son, normalmente, más fáciles de fotografiar, hecho que facilita el trabajo a los y las participantes y evita el desinterés que producen peticiones demasiado difíciles. De hecho, los temas próximos física y socialmente son el foco de interés habitual de las metodologías conducidas con imágenes autoproducidas. Investigaciones acerca de las geografías de los individuos (Johnsen et al., 2008; Pyyry, 2015), sus identificaciones –cercanas pese a su invisibilidad– (Meo, 2010), su trabajo (Slutskaya et al., 2012) o su vida cotidiana (Allen, 2012) son un buen ejemplo de este tipo de temáticas afines a la autoproducción de imágenes. Pese a ello, uno de los riesgos identificados de la fotografiabilidad de estos temas cercanos es la excesiva literalidad de la producción fotográfica. Los y las participantes pueden llegar a producir imágenes muy descriptivas y poco informativas ya que consideran “que las fotos hablan por sí solas” (Meo y Dabenigno, 2011, p. 29).

# Contextos

## Capítulo 8: Contexto de la investigación

Este capítulo responde al objetivo de identificar y describir las características clave de los fenómenos sociales necesarios para contextualizar esta tesis doctoral. Con este objetivo, el texto se estructura en cuatro apartados. En el primero se introducen las principales características de los flujos migratorios desde Marruecos y Pakistán para, a continuación, explicitar las dinámicas de distribución social y territorial de estos colectivos en la ciudad de Barcelona y en el barrio del Raval, en particular. El segundo apartado caracteriza los contextos familiares y la posición de clase de los y las participantes. El tercer apartado, se identifican las principales características y tensiones de la estructura del sistema educativo y de la oferta educativa postobligatoria en la ciudad de Barcelona. Finalmente, se introduce el contexto socioeducativo inmediato de los y las jóvenes identificando los atributos clave tanto del barrio como de los dos institutos en los cuales se ha llevado a cabo el análisis.

### 8.1 De Marruecos y Pakistán al Raval

En este apartado se aborda, en primer lugar, el contexto migratorio de los hijos e hijas de la inmigración marroquí. A partir de los textos de Berriane et al. (2015), de Haas (2014) y del Colectivo Ioé (2012) se puede establecer una breve cronología de los flujos migratorios marroquíes a lo largo del siglo XX que nos permitirá contextualizar la diáspora que nos ocupa. Si nos remontamos a la época de dominio colonial (1912-1956) observaremos que la migración marroquí tenía como destino mayoritario Francia, la metrópoli. Durante esta etapa cabe destacar los reclutamientos de tropas para luchar por Francia en las dos guerras mundiales y, en menor medida, por el bando franquista en la Guerra Civil Española (de Haas, 2014). De todos modos, el punto álgido de intensificación de la emigración en esta etapa se produce a partir de la Guerra de Independencia de Argelia (1954-1962). Como el conflicto bloquea el flujo de mano de obra argelina hacia Francia, la potencia colonial mueve su foco hacia Marruecos para satisfacer su demanda de trabajadores (Berriane et al., 2015).

A partir de la independencia de Marruecos en 1956 y hasta 1973, el país se convierte en un importante emisor de migración en el marco de las campañas europeas de “trabajadores invitados” o *guestworking*. El crecimiento económico europeo atrae a la inmigración marroquí que se diversifica hacia más países como Alemania, Bélgica y Países Bajos (Berriane et al., 2015).

La crisis del petróleo de 1973 marca el final de esta etapa de crecimiento que, juntamente con la deslocalización de la industria europea y el endurecimiento de las

políticas migratorias de los países de destino, desincentivan la inmigración marroquí. Pese a ello, los trabajadores que ya habían migrado apuestan por establecerse en los países de destino. Los ratios de retorno a Marruecos son bajas y la inmigración sigue fluyendo mediante las reunificaciones familiares (de Haas, 2014).

Desde mediados de los años 80, la expansión económica de Italia y España provoca una demanda de mano de obra en sectores de baja cualificación como la construcción, la agricultura y el trabajo doméstico que atrae la inmigración marroquí. Inicialmente, la proximidad entre los territorios explica que la inmigración sea de tipo circular y temporal pero el aumento de las restricciones migratorias en Italia y España favorece, por un lado, proyectos migratorios de establecimiento permanente y, por el otro, una mayor irregularidad y vulnerabilidad social (de Haas, 2014). Es a partir de esta etapa donde debemos ubicar el inicio del nacimiento de los hijos e hijas de la migración marroquí que se irán incorporando progresivamente a los sistemas educativos españoles.

Este flujo de inmigración dura hasta 2008. Las elevadas tasas de paro producto de la crisis financiera desincentivan la llegada de nueva inmigración, especialmente en el sur de Europa. Pese a ello, de nuevo, no se observan grandes tasas de retorno: la población establecida tiene pocos incentivos para “volver” a Marruecos y la población en situación de irregularidad teme no poder volver a Europa si el contexto mejora (Berriane et al., 2015).

Según de Haas (2014), en el año de publicación de su texto vivían en Europa aproximadamente 3 millones de personas descendientes de población marroquí siendo Francia el principal país con 1,1 millones de personas y España el segundo, con 766.000. El resto de países que más inmigración marroquí han recibido han sido Italia, Países Bajos, Bélgica, Alemania, Israel, Estados Unidos y Argelia (Berriane et al., 2015).

En Cataluña, la inmigración marroquí sufre desde un inicio una incorporación laboral en sectores de baja cualificación, discriminación en el mercado de trabajo, alta temporalidad, pobreza y unos indicadores de desempleo peores tanto respecto a la población autóctona como en comparación a la inmigración proveniente de otros países (Carrasco et al., 2011; Ioé, 2012). Respecto a los indicadores educativos, más de la mitad de la población marroquí de la ciudad de Barcelona tiene estudios obligatorios o una titulación inferior y el porcentaje de personas con titulación universitaria es del 9,7% en 2020 (Ajuntament de Barcelona, 2021)

El mercado de la vivienda liberalizado y al alza, el racismo inmobiliario y la hostilidad percibida en la sociedad de destino contribuyen a explicar que la primera tendencia demográfica de la inmigración marroquí fuese la concentración en el distrito de Ciutat

Vella<sup>32</sup> (Bayona, 2004). Con el paso de los años, la concentración inicial se ha ido dispersando hacia otras zonas de Barcelona y de su área metropolitana –figura 6 –, pero se ha mantenido alejada de los distritos con mayor poder adquisitivo (Mendoza Carmona, 2017).

Respecto a la historia de la diáspora pakistaní: antes de la constitución de Pakistán como estado en 1947, ya se habían registrado flujos migratorios dirigidos hacia el Reino Unido, la potencia colonial de la región. Cabe destacar, igual que ocurrió con los reclutas marroquíes que lucharon por Francia, a los soldados provenientes de la región que, después de su participación en las guerras mundiales, se establecieron en el Reino Unido (Arrasate, 2018; Güell Torrent, 2017).

En 1947 el imperio británico se retira formalmente de la región y se crean los estados de Pakistán y la India, el primero como un estado netamente musulmán y el segundo hindú. Esta partición provocó que buena parte de los musulmanes del subcontinente indio se desplazasen hacia Pakistán y que ocurriese lo contrario con la población hindú, que emigró hacia la India. Este fenómeno es considerado como el movimiento migratorio más masivo de la historia y también uno de los más sangrientos (Arrasate, 2018).

A partir de 1947, el destino principal de la emigración pakistaní fue su antigua potencia colonial, el Reino Unido. Se trató de una migración básicamente masculina y con bajos niveles de estudios que ocupó posiciones laborales con bajos salarios (Feixas Vihé, 2007). Esta es la tendencia principal hasta inicios de los años 70. El incremento de las restricciones migratorias en el Reino Unido y la explosión de grandes proyectos de infraestructura en el Golfo Pérsico atraen a la emigración pakistaní hacia países como Arabia Saudí y los Emiratos Árabes (Beltrán y Sáiz, 2007). Estos dos países son, hasta día de hoy, el principal destino de la inmigración pakistaní (Arrasate, 2018).

Con la diversificación derivada del endurecimiento de la política migratoria inglesa y la progresiva finalización de las grandes obras de ingeniería en el Golfo Pérsico, la diáspora diversifica sus destinos y a lo largo de los 70 se establecen en España los primeros núcleos pakistaníes (Morera, 2005). Estos incipientes grupos, inicialmente masculinos, irán reagrupando a sus familias a lo largo de los 80 y los 90 iniciando una fase de feminización, inicio del asociacionismo y apertura de negocios (Güell Torrent, 2017). Además, tal como ocurre con los flujos originarios de Marruecos, la incorporación de España en la Unión Europea en 1986 convierte al país en un destino cada vez más

---

<sup>32</sup> Ciutat Vella es el distrito del centro histórico de la ciudad de Barcelona, está dividido en cuatro barrios: El Raval, El Barri Gòtic, La Barceloneta y Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera. Es el distrito de la ciudad con menor Renta Disponible de los Hogares de la ciudad (Ajuntament de Barcelona, 2019)



atractivo para la migración internacional (Feixas Vihé, 2007). Este primer grupo de familias constituyó la semilla que marcó el camino a la inmigración posterior (Solé y Rodríguez, 2005)

Sea como fuere, tal como señalan Solé y Rodríguez, hasta el siglo XXI “la presencia de ciudadanos pakistaníes [en España] era muy poco notoria” (2005, p. 98). Es a partir del 2000 y hasta 2008 cuando se produce la llegada más importante de migración pakistaní a España que se establece, principalmente, en la ciudad de Barcelona (Arrasate, 2018; Güell Torrent, 2017).

El territorio de España que concentra la mayor parte de población extranjera pakistaní es la provincia y ciudad de Barcelona y, dentro de ella, el barrio con más presencia de este grupo es el Raval (Güell Torrent, 2017). En Barcelona vive más de la mitad de la población pakistaní de toda España (Arrasate, 2018) y, en el año 2008, una de cada diez personas con nacionalidad pakistaní de toda España vivía en el Raval<sup>33</sup>. Así pues, “el Raval se ha convertido en el barrio pakistaní por excelencia” (Beltrán y Sáiz, 2007, p. 411) y esta concentración demográfica conlleva, también, una concentración de los negocios (Güell Torrent, 2017) y el asociacionismo, tanto religioso como relativo a otras esferas de la vida de la comunidad (Moreras, 2005).

Ciertamente, se observan indicios desde 2011 de una cierta dispersión hacia nuevas zonas de la ciudad y su área metropolitana como Poble Sec, Besós y Badalona (Güell Torrent, 2017), es decir, hacia barrios y ciudades con niveles de renta igualmente bajos pero ubicados en la periferia de Barcelona. Se trata, de hecho, de una dinámica de concentración inicial y posterior difusión similar a la que experimentó en la ciudad la inmigración marroquí unos años antes.

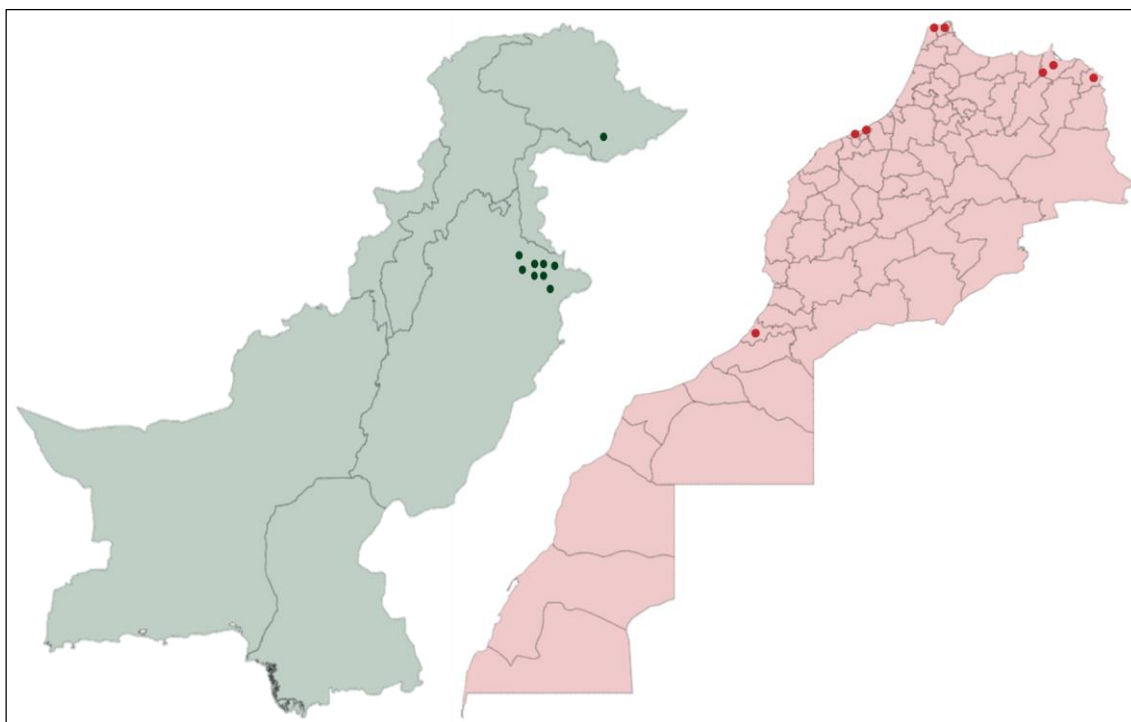
La inmigración pakistaní se caracteriza por ser mayoritariamente originaria de una misma región del país, el distrito de Gujrat en la provincia del Punjab, Esto facilita el establecimiento de redes de solidaridad étnicas basadas en elementos culturales y lingüísticos comunes (Beltrán y Sáiz, 2007) –no como en la diáspora marroquí en Barcelona, mucho más heterogénea en términos de regiones originarias de Marruecos, véase la figura 3–. Estas redes de apoyo e interacción, además, no se limitan al barrio o a la ciudad sino que tejen alianzas transnacionales a través de los distintos núcleos diaspóricos de la inmigración pakistaní (Güell Torrent, 2017). Las redes de apoyo

---

<sup>33</sup> Concretamente un 10,19% de la población pakistaní en España. Cálculo a partir del Departamento de Estadística y Difusión de Datos del Ayuntamiento de Barcelona y del Instituto Nacional de Estadística. Se toma como referencia el año 2008 por ser la fecha del cambio de tendencia en los flujos que pasan de un incremento sostenido a una estabilización post-crisis.

coétnico también se trazan mediante contactos familiares y el *biraderi*, hermandades de hombres en base a un antepasado común (Arrasate, 2018).

**Figura 3: Ubicación de las regiones de origen de las familias de las chicas y chicos de la muestra en Pakistán (verde) y Marruecos (rojo).**



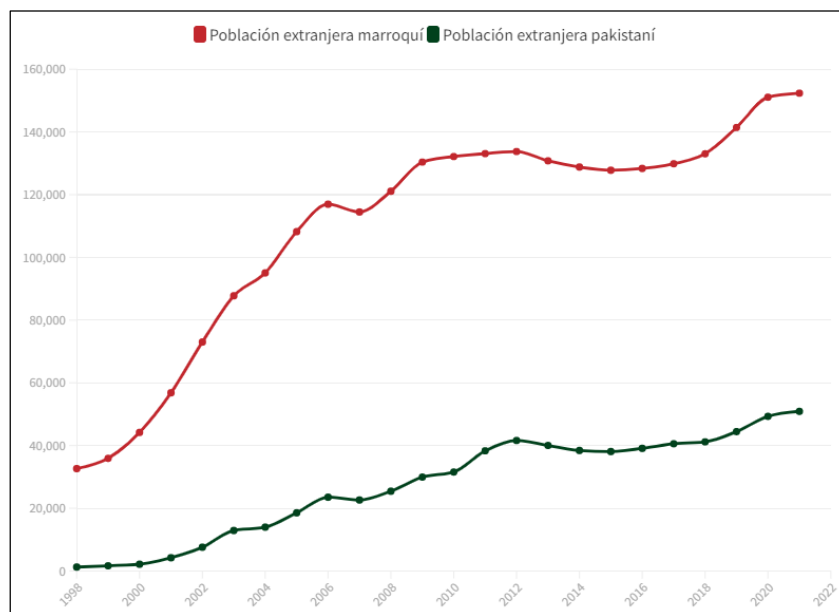
Fuente: elaboración propia

Desde un punto de vista educativo se observa que, en general, el nivel de estudios de la población pakistaní en Barcelona es bajo. Más del 80% de la población pakistaní en Barcelona tiene estudios primarios –51,4%– o secundarios obligatorios –30,9%– mientras que una minoría, el 6,4% acreditan estudios universitarios o un título de CFGS (Ajuntament de Barcelona, 2021). Beltrán y Sáiz (2007) destacan que existe un grupo en la comunidad con mayores niveles de estudios y procedentes de zonas urbanas.

En el plano laboral destacan dos perfiles, por un lado se encuentra un grupo de trabajadores asalariados en un abanico amplio de sectores como la construcción, la industria y la hostelería y, por el otro, destaca un importante grupo de trabajadores por cuenta propia que regentan pequeños negocios (Beltrán y Sáiz, 2007; Güell Torrent, 2017). Finalmente, en lo que respecta al ámbito religioso, Moreras señala que “a pesar de que el islam es un elemento definidor del colectivo paquistaní, no es el factor definitivo para comprender sus expresiones colectivas” (2005, p. 124).

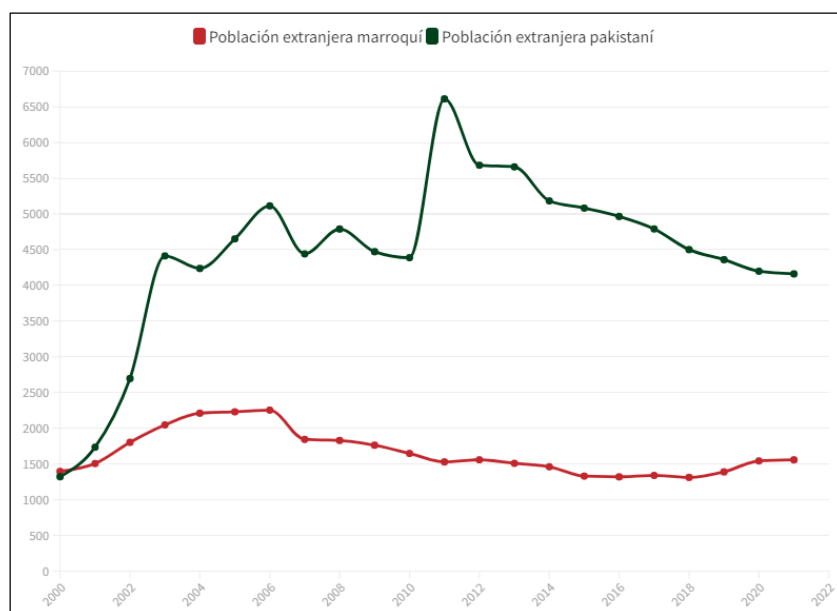
Mediante la comparación entre ambas diásporas identificaremos algunas diferencias clave que inciden especialmente sobre las figuraciones identitarias que abordaremos

**Figura 4: Evolución de la población extranjera marroquí y pakistani en la provincia de Barcelona (1998-2022)**



Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE<sup>34</sup>

**Figura 5: Evolución de la población extranjera marroquí y pakistani en el Raval (2000-2022)**



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ajuntament de Barcelona<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Enlace de consulta: <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/i0/&file=03005.px>

<sup>35</sup> Enlace de consulta: [https://ajuntament.barcelona.cat/estadistica/catala/Estadistiques\\_per\\_temes/Poblacio\\_i\\_demografia/Documents\\_relacionats/pobest/index.htm](https://ajuntament.barcelona.cat/estadistica/catala/Estadistiques_per_temes/Poblacio_i_demografia/Documents_relacionats/pobest/index.htm)

más adelante. Pese a que los datos disponibles siempre se refieren a la población extranjera, podemos inferir algunas consideraciones relevantes para esta investigación.

Por un lado, resulta fundamental subrayar que, pese a que ambos grupos siguen flujos migratorios similares tanto en términos históricos como de distribución en la ciudad, en términos numéricos la inmigración marroquí en Barcelona ha sido y es más numerosa y anterior en el tiempo<sup>36</sup>. Tal como puede observarse en la figura 4, en la provincia de Barcelona, el número de marroquíes que había en 1998 solo es alcanzado por la población pakistaní hasta los años 2010 y 2011. Por el otro, la figura 5 muestra cómo esta tendencia se invierte cuando se analiza específicamente el Raval, desde el inicio del incremento en la llegada de población extranjera pakistaní del año 2000, esta ha sido numéricamente superior a la población marroquí.

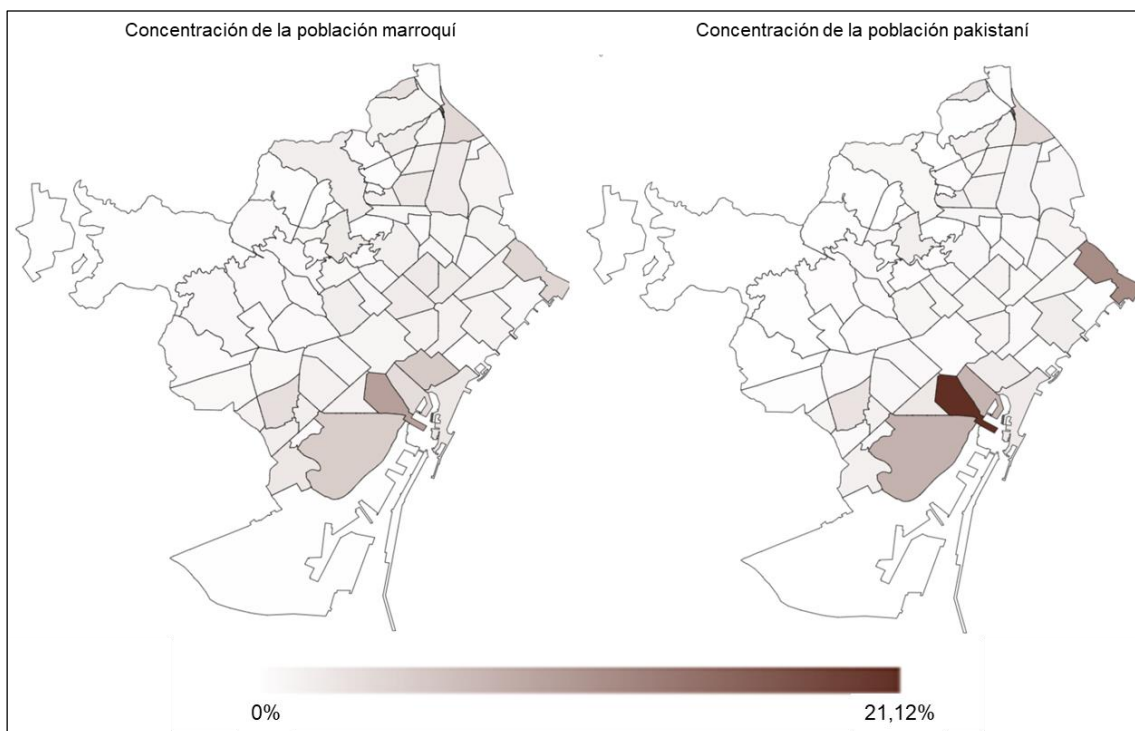
Estas diferencias en las trayectorias migratorias de las dos diásporas suponen una diferencia clave para el análisis de las transiciones hacia la educación secundaria postobligatoria: los hijos e hijas de la migración pakistaní se enfrentan a este punto de inflexión por primera vez mientras que los catalanes de origen marroquí, como grupo, llevan más tiempo experimentando esta transición. Planteado en términos de generación migratoria, las chicas y chicos de origen pakistaní de la muestra constituyen una suerte de primera segunda generación, los primeros hijos e hijas de inmigrantes pakistaníes en Barcelona. Como hemos visto, las aspiraciones y los horizontes de posibilidad están relacionados con las experiencias acumuladas por los grupos que rodean a cada individuo (Appadurai, 2004). Por lo tanto, cabe esperar que los y las catalanes de origen marroquí cuenten con más experiencias sobre esta transición entre sus grupos de iguales, familiares y otros espacios sociales; más fuentes de *hot knowledge*.

Por otro lado, si bien es cierto que el Raval es, para ambos orígenes, el barrio de Barcelona con mayor presencia tanto de población marroquí como pakistaní, la intensidad de la concentración es significativamente distinta. Tal como puede apreciarse en la figura 6, el 21,12% del total de población extranjera pakistaní en la ciudad de

---

<sup>36</sup> Podemos citar un texto clásico de Elias (2012) contra la tendencia a sobreestimar el papel de la “cultura del país de origen” en la explicación de cualquier fenómeno social que implique a población migrante. En su análisis sobre las relaciones entre “establecidos” y “marginados” en la comunidad de Winston Parva, Elias nota que ambos grupos son iguales en términos de nacionalidad, procedencia étnica, raza, empleos, ingresos o nivel de estudios. Aquello que los diferencia y que separa a dominantes y dominados es, sencillamente, que el primer grupo estaba establecido en la comunidad desde hacía dos o tres generaciones y el otro era recién había llegado

**Figura 6: Concentraciones de las poblaciones marroquí y pakistaní por barrios de Barcelona en 2019**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ayuntamiento de Barcelona<sup>37</sup>

Barcelona se encuentra en el Raval mientras que la población marroquí se reparte de forma más uniforme a lo largo de la ciudad; solo el 9,63% del total de población marroquí vive en el Raval. Las trayectorias migratorias de los grupos, pues, dibujan dinámicas de segregación urbana –y educativa– que establecen comunidades coétnicas distintas. La comunidad coétnica es, en el Raval, una entidad más presente entre los catalanes de origen pakistaní que entre los de origen marroquí.

Por todo ello, podemos describir a las personas pakistanís y marroquíes o a sus descendientes como dos minorías siguiendo la definición de Stevens y Dworkin (2019a): son identificables por características comunes –idioma o señales fenotípicas, por ejemplo–; tienen menos poder que otros grupos sociales, especialmente en comparación con la población autóctona; sufren procesos de discriminación y trato diferencial y, finalmente, existe cierta conciencia de los grupos y sus límites. Pese a eso, la casuística demográfica caracterizada por altos niveles de segregación escolar y

<sup>37</sup> Enlace de consulta:

[https://ajuntament.barcelona.cat/estadistica/catala/Estadistiques\\_per\\_temes/Poblacio\\_i\\_demografia/Documents\\_relacionats/pobest/index.htm](https://ajuntament.barcelona.cat/estadistica/catala/Estadistiques_per_temes/Poblacio_i_demografia/Documents_relacionats/pobest/index.htm)

urbana en el barrio en el que se ha realizado esta tesis doctoral genera situaciones más complejas que una relación dicotómica entre una minoría y una mayoría.

De este modo, en el Raval no solo se encuentra una importante representación de las diásporas marroquí y pakistaní de la ciudad, sino que el barrio se caracteriza por una heterogénea multitud de grupos étnicos y diaspóricos que permiten caracterizar el barrio como un contexto de superdiversidad. Vertovec (2007) propuso este concepto para analizar las cada vez más complejas interacciones multiétnicas en el Reino Unido. La superdiversidad pone el acento en la existencia simultánea de un alto número de distintos grupos étnicos o minorías que coexisten entre ellos y, también, en las diferencias dentro de estos grupos. Los principales factores de diferenciación entre e intragrupos son las dinámicas migratorias, la situación jurídica en el país de destino, el tipo de participación en el mercado laboral, el género, la edad, la distribución geográfica, la religiosidad, los distintos grupos culturales en los países de origen o la lengua (Meissner y Vertovec, 2015; Vertovec, 2007). Es, por lo tanto, un concepto que contribuye a desesencializar la mirada sobre la etnicidad en tanto que no presupone una serie de características compartidas para todos los miembros que se incluyen dentro de un mismo grupo étnico, sino que asume una mirada relacional y altos grados de variabilidad y complejidad entre los grupos étnicos y dentro de éstos. Así pues, el contexto social de la tesis se caracteriza por una gran diversidad de otredades que coexisten.

## **8.2 Familias y clase social**

No se pueden abordar las trayectorias y transiciones educativas del alumnado sin previamente esbozar las características básicas de sus contextos familiares, o, lo que es lo mismo, sin aterrizar las tendencias generales de las diásporas descritas en el apartado anterior a las biografías concretas de los y las participantes de esta tesis doctoral. Con este objetivo describiremos las características familiares en términos de capitales económicos, culturales y sociales para hacer una aproximación a su posición de clase

Previamente a este análisis cabe advertir que la descripción de las unidades familiares y sus características se establece a partir de los relatos de los chicos y chicas entrevistados. Por este motivo, deben tomarse con cierta precaución pues son habituales las situaciones en las que los y las participantes no recuerdan o no conocen algunos datos, como el nivel de estudios máximo logrado –especialmente cuando son estudios realizados en el país de origen, cuyos sistemas educativos suelen desconocer– o los puestos de trabajo que ocupan.

En la tabla 10 se presentan los principales adultos de referencia de cada unidad familiar, el nivel de estudios máximo logrado por cada uno de ellos y la situación laboral actual. Estos datos nos permiten acercarnos a las posiciones de clase de los y las participantes a esta investigación. Como se ha planteado anteriormente, el volumen global de capitales de las familias es clave tanto en las trayectorias educativas de los chicos y chicas (Bourdieu y Passeron, 2008 [1970]) como a la hora tomar decisiones de forma estratégica (Bourdieu, 2018). Desde esta misma consideración, Montes et al. (2022) han demostrado la importancia de tener en cuenta la heterogeneidad propia de las clases trabajadoras para analizar las transiciones hacia la educación postobligatoria. Para ello, los autores (2022), partiendo de la clasificación de Savage et al. (2013), diferencian entre:

- 1) La Nueva Clase Trabajadora Acomodada: Familias con ocupaciones semicualificadas; un capital económico moderado; niveles educativos intermedios y capital cultural medios y un capital social especializado en algunos sectores
- 2) Clase Trabajadora Tradicional: Familias con ocupaciones semicualificadas o con cualificación baja, aunque estables; capital económico medio y bajo; bajas credenciales educativas; capitales culturales y sociales bajos
- 3) Clases trabajadoras precarias: Similares a las clases trabajadoras tradicionales, pero con un componente de inestabilidad laboral
- 4) Clases trabajadoras en riesgo de exclusión social: Familias con trabajos que no requieren de cualificación o informales; largos períodos de desempleo; dependencia de los servicios sociales; capital económico muy bajo; credenciales educativas muy bajas; capital cultural y social muy bajos.

**Tabla 10: Clasificación de las familias por fracciones de clase trabajadora, miembros de la unidad familiar, estudios máximos y situación laboral**

	<b>Miembros de la unidad familiar</b>	<b>Estudios máximos</b>	<b>Situación laboral*</b>
<b>NUEVA CLASE TRABAJADORA ACOMODADA</b>			
<b>Amina</b>	Madre	Grado universitario	Trabajo doméstico
	Padre	Grado universitario	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios
<b>Erl</b>	Madre	Estudios universitarios	Trabajo doméstico
	Padre	Aproximadamente hasta los 18 años	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores
<b>CLASE TRABAJADORA TRADICIONAL</b>			
<b>Eren</b>	Madre	ND	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados
<b>Goku</b>	Madre	Empezó un grado universitario	Trabajo doméstico
	Padre	Empezó un grado universitario	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados
<b>CLASE TRABAJADORA PRECARIA</b>			
<b>Messi</b>	Madre	Aproximadamente hasta los 16 años	Trabajo doméstico
	Padre	Aproximadamente hasta los 16 años	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios
<b>The Best</b>	Madre	Aproximadamente hasta los 16 años	Trabajo doméstico
	Padre	Aproximadamente hasta los 16 años	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados



### CLASE TRABAJADORA EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

<b>Abduscan</b>	Madre	Aproximadamente hasta los 16 años	Buscando trabajo
	Padre	Aproximadamente hasta los 16 años	Buscando trabajo
<b>Adila</b>	Madre	Aproximadamente hasta los 10 años	Trabajo doméstico
	Padre	Aproximadamente hasta los 16 años	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados
<b>Alias</b>	Madre	Sin estudios	Trabajo doméstico
	Padre	Aproximadamente hasta los 14 años	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores
<b>Amin</b>	Tía	Aproximadamente hasta los 16 años	Pensionista
<b>El Africano</b>	Madre	Aproximadamente hasta los 15 años	Ocupaciones elementales
	Padre	Aproximadamente hasta los 15 años	Buscando trabajo
<b>Elboli</b>	Madre	Estudios primarios	Ocupaciones elementales
<b>Fátima</b>	Madre	ND	Discapacidad
	Padre	ND	Buscando trabajo
<b>Manar</b>	Madre	Aproximadamente hasta los 13 años	Ocupaciones elementales
<b>Neni</b>	Mujer del padre	ND	Trabajo doméstico
	Padre	ND	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores
<b>Rizo</b>	Madre	Hasta los 13 años	Ocupaciones elementales
<b>Samandar</b>	Madre	No lo sabe/No lo dice	Discapacidad
	Padre	Aproximadamente hasta los 16 años	Pensionista

\*Los trabajos de los familiares se clasifican siguiendo el *International Standard Classification of Occupations (ISCO-08)* de la *International Labour Organization* para simplificar la información y garantizar el anonimato<sup>38</sup>

Fuente: elaboración propia

<sup>38</sup> [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms\\_172572.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_172572.pdf)

En términos generales, podemos afirmar que todo el alumnado entrevistado ocupa actualmente posiciones de clase trabajadora y que la mayoría pertenecen a las fracciones de clase en riesgo de exclusión social.

Respecto al capital económico de las familias, que se refiere a la riqueza material del individuo o el grupo, contamos con dos variables que nos sirve de indicador, la situación laboral y el tipo de trabajo. Observamos que de las 32 personas incluidas en la tabla 10 que trabajan o pueden trabajar, 13 de ellas no lo hacen, bien porque no encuentran trabajo (5) o bien porque son mujeres que se dedican a tiempo completo al trabajo doméstico (9). Entre los familiares que trabajan, un primer grupo (6) lo forman las trabajadoras en ocupaciones elementales, concretamente, madres de los chicos y chicas entrevistados que trabajan en el sector de la limpieza. Un segundo grupo lo forman hombres en puestos de trabajo más o menos especializados en la industria. (6). Finalmente, un tercer grupo (6) está formado por vendedores en pequeños comercios.

Respecto al capital cultural y, más concretamente, el capital cultural institucionalizado, es clave destacar no solo que las credenciales educativas de los y las familiares de los chicos y chicas entrevistados son generalmente bajas, sino que también han perdido valor de conversión como consecuencia de los procesos migratorios. De los tres progenitores con estudios universitarios, las dos mujeres hacen trabajo doméstico en sus casas y el hombre trabaja en una ocupación semicualificada.

M: ¿Qué haya sido profe te ayuda con temas de estudios y tal?

Erl: Sí, pero la mayoría de las cosas, claro, porque en Pakistán se dicen cosas diferentes aquí. Y algunas cosas, ella no lo entiende, pero cuando si tengo alguna duda le pregunto, pues ella me ayuda.

*Erl, chica, origen pakistaní, primera entrevista*

La madre de Erl fue directora en una escuela de Pakistán. Las dificultades que tiene para ayudar a su hija con los estudios remiten a conclusiones que hemos propuesto en anteriores investigaciones (Manzano y Tarabini, 2022): el capital cultural del alumnado y sus familias –que es un predictor fundamental de las trayectorias educativas en general y de las transiciones en particular– sufre procesos de devaluación, debidos al cambio brusco de campos sociales que implica cualquier movimiento migratorio. Además, este efecto de devaluación es especialmente nocivo entre la que fue clase media en el país de origen, que tiende a ocupar posiciones de clase trabajadora en el país de destino.

Finalmente, respecto al capital social de los chicos y chicas entrevistadas –es decir, las redes de individuos disponibles y sus características– tendremos en cuenta el nivel educativo de las redes cercanas al alumnado como fuente disponible –o no– de *hot knowledge*. En términos generales cabe destacar la ausencia de referentes con estudios universitarios en su entorno inmediato. De los 33 adultos de referencia recogidos en la tabla 10, solo 3 tienen estudios universitarios finalizados, el padre y la madre de Amina y la madre de Erl. Si tenemos en cuenta los hermanos y hermanas mayores<sup>39</sup> –una de las fuentes más accesibles de *hot knowledge*– de los 16 hermanos y hermanas, solo 3 se encuentran en la universidad y ninguno tiene estudios universitarios finalizados.

Cabe añadir que las diásporas marroquí y pakistaní confieren una dimensión transnacional al capital social:

M: ¿y algún familiar que haya ido a la universidad?

Goku: Familiar tengo... mis primos segundos... o algo así, ahora ellos son grandes. Uno es ingeniero, otro es doctor. Viven en Noruega y todo.

*Goku, chico, origen pakistaní, primera entrevista*

Adila: Una prima mía no se ha casado y ha estudiado mucho. Ahora es una doctora muy grande en Pakistán, pero no se ha casado.

*Adila, chica, origen marroquí, segunda entrevista*

Tal como ejemplifican Goku y Adila, es habitual el caso de tener algún familiar más o menos cercano en otros países que, por el hecho de tener una titulación universitaria en alguna profesión prestigiosa, emerja como referente. Pese a ello, es un capital social lejano que raramente se convierte en oportunidades para el alumnado entrevistado sino más bien como un modelo lejano a seguir o respecto al cual son comparados por sus progenitores.

---

<sup>39</sup> No se incluyen en la tabla 10 porque podría comprometer el anonimato de los y las jóvenes

### 8.3 Estructura y oferta de la educación postobligatoria en Barcelona

Las investigaciones que dan cuenta de la dimensión de la política educativa en el estudio de las transiciones parten de la constatación que “la articulación política-institucional del sistema educativo y de sus diferentes itinerarios juega un rol central en la configuración de distintas oportunidades de transición educativa para los y las jóvenes” (Tarabini y Jacovkis, 2020, p. 3). Es decir, que las transiciones no se dan en el vacío sino dentro de estructuras de oportunidad que constituyen las expresiones locales de formas de gobernanza educativa regionales, nacionales y globales (Jacovkis et al., 2022).

Las transiciones hacia la educación postobligatoria en el sistema educativo catalán se dan mayoritariamente<sup>40</sup> después de la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria –ESO–. Si no se ha producido ninguna repetición ni interrupción a lo largo de la trayectoria, los chicos y chicas de 16 años deben escoger alguna modalidad del itinerario académico –Bachillerato– o alguna familia del itinerario profesional –Ciclos Formativos de Grado Medio–.

En el Bachillerato encontramos tres modalidades básicas que cuentan con asignaturas específicas. La modalidad de humanidades y ciencias sociales y la modalidad de ciencias y tecnología se encuentran en todos los centros que ofrecen Bachillerato mientras que la modalidad artística solo se puede cursar en 60 centros de la ciudad –de los cuales solo 17 son de titularidad pública<sup>41</sup>–.

Es habitual que los centros educativos agrupen o dividan las modalidades en función del personal docente disponible y del alumnado matriculado. Mientras que en centros pequeños suelen organizarse solo uno o dos grupos de Bachillerato que responden a la división de modalidades anterior, en centros más grandes se suelen subdividir las modalidades y se distingue entre el Bachillerato Social, el Bachillerato Humanístico, el Bachillerato Científico y el Bachillerato Tecnológico.

Los CFGM, en cambio, presentan un abanico mucho más amplio de opciones. Existen 24 familias profesionales dentro de las cuales se puede optar a un total de 70 Ciclos

---

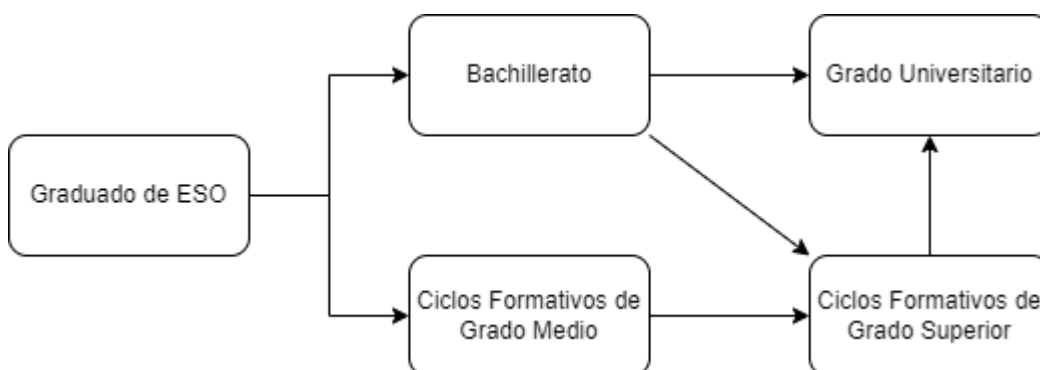
<sup>40</sup> Si no se obtiene el graduado de ESO existe la opción de realizar estudios de Formación Profesional Inicial llamados Programas de Formación e Inserción (PFI) que, en caso de aprobarse, permiten transitar hacia CFGM. El paso de la ESO a un PFI supone, estrictamente hablando, una transición hacia la educación postobligatoria, pero queda fuera del foco de interés de esta tesis porque ninguno de los y las jóvenes entrevistados ha seguido este itinerario.

<sup>41</sup> Según la lista de centros del Departament d'Ensenyament consultada a fecha del 9/5/2022: [https://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/BATXLOE\\_1000\\_CA.pdf](https://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/BATXLOE_1000_CA.pdf)

Formativos de Grado Medio distintos<sup>42</sup>. Tanto los Bachilleratos como los CFGM están mayoritariamente diseñados para ser cursados a lo largo de dos años académicos.

Al obtener el título de Bachillerato se abren principalmente dos opciones para los y las jóvenes. La opción mayoritaria y aquella hacia la que está orientado el currículum del Bachillerato es la de presentarse a las Pruebas de Acceso a la Universidad –PAU–. Las PAU, permiten la inscripción a un grado universitario u otro en función de la nota de corte obtenida, que se calcula mediante los resultados en las pruebas combinados con las notas obtenidas durante el Bachillerato. El alumnado graduado del Bachillerato tiene también la opción de inscribirse a un Ciclo Formativo de Grado Superior –CFGS–. En cambio, el alumnado que se gradúa de un CFGM solo tiene la opción de matricularse a un CFGS, preferiblemente de la misma familia profesional y una vez superada una prueba de acceso. Con el graduado en un CFGS sí que se puede transitar hacia la universidad sin necesidad de presentarse a las PAU. La figura 7 sintetiza los itinerarios descritos.

**Figura 7: Itinerarios básicos después del graduado de la ESO**



Fuente: elaboración propia

Históricamente, la Formación Profesional ha sido descrita como la opción educativa menos prestigiosa en comparación con el Bachillerato. La identificación de la FP como una red de seguridad donde derivar a los “peores alumnos” conlleva una sobrerrepresentación del alumnado con un perfil social más marginalizado en los CFGM y contribuye a estigmatizar el itinerario. (Jacovkis et al., 2022). Paradójicamente, el itinerario más estigmatizado es el que más atención despierta en la política educativa, que se suele centrar en la gestión de la FP dejando de lado problematizar el Bachillerato, que se caracteriza como la opción “normal” y “por defecto” (Prieto y Rujas, 2020; Tarabini y Jacovkis, 2020).

<sup>42</sup> Según la web de la Generalitat de Catalunya consultada a fecha del 9/5/2022: <https://triaeducativa.gencat.cat/ca/fp/gm/>

En un artículo reciente Tarabini y Jacovkis (2020) identificaban algunas tensiones en la estructura del sistema. En primer lugar, destacaban que las dificultades en la gestión de la elección son desiguales entre los itinerarios. El Bachillerato supone una opción cómoda, la transición se suele dar dentro del mismo centro educativo, tanto el alumnado como el personal orientador conocen bien este itinerario y burocráticamente los trámites son sencillos. En cambio, los CFGM cuentan, como hemos visto, con una oferta mucho más amplia, la transición suele implicar un cambio de centro y, además, los trámites burocráticos para matricularse son bastante complejos lo que dificulta la elección para los perfiles sociales más marginalizados que son, justamente, aquellos más presentes en la FP (Jacovkis et al., 2022).

También se registran diferencias en los criterios de acceso. La numerosa oferta de Bachillerato conlleva que, para las modalidades generales, el graduado de la ESO sea suficiente para acceder a la vía académica. En cambio, como los cursos de CFGM son más escasos, se activan mecanismos de selección que priorizan al alumnado con una mejor nota (Tarabini y Jacovkis, 2020). Por lo tanto, de nuevo la FP es la vía con más barreras pese a ser estigmatizada como “peor” que el Bachillerato.

Además, este sistema de selección genera una jerarquización interna entre los distintos CFGM y produce un “dilema entre accesibilidad y calidad” (Tarabini y Jacovkis, 2020, p. 9). Los cursos con muy poca oferta y alta demanda –como los de la familia de deportes o imagen y sonido– generan notas de corte tan altas que provocan una fuerte selección entre el alumnado matriculado. De forma opuesta, los CFGM más accesibles son aquellos que concentran el alumnado más marginalizado. (Tarabini y Jacovkis, 2020)

Finalmente, las opciones de salida difieren entre Bachilleratos y CFGM. Desde el Bachillerato no solo es más rápida y accesible la transición a la Universidad sino también a los CFGS. Tal como plantean las autoras “si bien se argumenta que tanto desde Bachillerato como desde CFGM pueden generarse trayectorias educativas largas y orientadas a estudios superiores, la estructura, contenidos y pasarelas asociadas a cada vía formativa generan muchas más posibilidades de desarrollar estas trayectorias al alumnado de la vía académica” (Tarabini y Jacovkis, 2020, p. 9).

Por lo que se refiere a la oferta educativa postobligatoria de la ciudad resulta fundamental subrayar tres dimensiones clave: la planificación, la titularidad y la territorialidad. Respecto al primer punto, Tarabini y Jacovkis señalan la “ausencia de una estrategia de planificación” (2020, p. 12). Los criterios de ahorro, inercia y aprovechamiento de recursos disponibles eclipsan, en ocasiones, racionalidades políticas más enfocadas en la dimensión educativa (Jacovkis et al., 2022). Por otro lado,

el sector privado tiende a especializarse en ofrecer cursos de alta demanda que requieren una inversión baja en material (Jacovkis et al., 2022). Asimismo, cada uno de los centros está sujeto a fuerzas de (auto)reproducción institucional (Tarabini y Jacovkis, 2020) por lo que los diferentes institutos están interesados en ampliar o al menos mantener su oferta, favoreciendo lógicas de competición entre centros en vez de planificaciones estratégicas como sistema educativo en su conjunto.

La distribución de la titularidad de los estudios postobligatorios en Barcelona es mayoritariamente privada, estableciendo barreras y límites a las elecciones del alumnado con menos recursos. Según los datos del Departament d'Educació<sup>43</sup>, para el año previo a la pandemia del Covid19, la proporción pública/privada de la matrícula de la educación postobligatoria era de 37/63 para el Bachillerato y de 46/54 para los CFGM. Es decir, de cada 100 alumnos matriculados solo 37 en el Bachillerato y 46 en los CFGM lo estaban en un centro público, mientras que el resto lo estaban en centros concertados o privados. Las distribuciones de oferta por centro educativo son similares: entre los que ofrecen Bachillerato, el 39,5% de los centros son públicos, el 22,3% concertados y el 38,2% privados y entre los que ofrecen CFGM los valores son de 31,5%, 37% y 31,5% respectivamente (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2019).

En tercer lugar, en términos de territorialidad, el Bachillerato se distribuye homogéneamente por toda la ciudad mientras que los ciclos formativos suelen requerir que el alumnado se desplace (Jacovkis et al., 2021). Pese a que, tal como observan Tarabini y Jacovkis (2020) los actores políticos no problematizan la necesidad de desplazamiento como una barrera, lo cierto es que las distancias y proximidades físicas y simbólicas son factores relevantes en las elecciones de los y las jóvenes (Tarabini, Jacovkis, et al., 2022b). Los y las jóvenes de las periferias prefieren, durante su transición hacia la educación postobligatoria, las escuelas que se encuentran en su mismo espacio geográfico y simbólico o bien en territorios similares (Tarabini, Jacovkis, et al., 2022a). Esto contrasta con las lógicas de las familias más acomodadas que confieren menos importancia a la territorialidad como factor de elección (Tarabini, Jacovkis, et al., 2022b).

En un trabajo reciente (Curran et al., 2021) propusimos una clasificación de cuatro tipos ideales de institutos dentro de la oferta educativa postobligatoria de la ciudad diferenciados por el desigual acceso a capitales y la posición en las jerarquías de estatus

---

<sup>43</sup> <https://www.idescat.cat/cat/idescat/biblioteca/docs/pec/paae2018/gi007020182019.xls>. Fecha de consulta 5/5/2022

operantes en el campo educativo. Ordenados de mayor a menor estatus, la clasificación de centros es la siguiente:

- Institutos elitistas: Centros ubicados en edificios majestuosos en barrios de clase alta y usualmente vinculados a órdenes religiosas. Ofrecen todos los itinerarios y niveles educativos disponibles y, pese a que los estudios obligatorios suelen estar concertados, los estudios postobligatorios son mayoritariamente privados. Además, ofrecen modalidades especiales de la vía académica como el Bachillerato artístico, el internacional o el francés y tienen una oferta de FP enfocada a sectores profesionales de alto prestigio.
- Institutos distinguidos. Ubicados en zonas de renta media y alta y con una composición social caracterizada por una mayoría de nuevas clases medias autóctonas. Pueden ser tanto centros concertados –con estudios postobligatorios privados– como públicos. Los institutos distinguidos públicos suelen ser centros que han experimentado procesos de transformación reciente en el proyecto educativo y que apuestan por la innovación educativa como elemento de distinción respecto al resto. También se especializan en modalidades especiales de Bachillerato.
- Institutos profesionalizadores. Son centros públicos en barrios con rentas por debajo de la media, especializados en su oferta de FP y dejando el Bachillerato en segundo lugar. Pese a la enorme oferta privada de FP, el sector público sigue ofreciendo algunas de las modalidades que requieren de equipo o maquinaria más costosos como las familias de Instalación y Mantenimiento, Sanidad o Química (Jacovkis et al., 2022)
- Institutos estigmatizados. Se trata de centros de titularidad pública en zonas empobrecidas y guetizadas con altas proporciones de alumnado de clase trabajadora y/o población extranjera o con origen migratorio. Suelen ser edificios deteriorados y con unas instalaciones insuficientes. La mayoría de ellos entran dentro de la categoría de centros de máxima complejidad. Ofrecen FP que requiere de pocas instalaciones y sus Bachilleratos tienen pocos alumnos y, consecuentemente, pocos grupos.

Tanto el Instituto Sol como el Instituto Luna son cercanos a este último tipo. Veamos ahora las dinámicas socioeducativas del barrio donde se ha llevado a cabo la tesis y profundicemos en los elementos característicos de los centros educativos.



## 8.4 Características socioeducativas del Raval y los institutos Sol y Luna

Los institutos Sol y Luna se encuentran dentro de una zona educativa<sup>44</sup> que coincide con los límites del distrito de Ciutat Vella. Dentro de esta zona educativa hay 25 centros educativos que ofrecen los niveles de ESO, Bachillerato y/o FP. Un total de 11 institutos ofrecen líneas de ESO, 6 de los cuales son públicos y 5 concertados. También un total de 11 institutos ofrecen estudios de Bachillerato, de los cuales 7 son de titularidad pública y 4 concertada. Finalmente, la oferta de FP se distribuye en 15 centros educativos, 6 de titularidad pública, 8 de tipo concertado y 1 de titularidad privada.

El Raval y su distrito, Ciutat Vella, presentan generalmente malos indicadores educativos en la mayoría de estadísticas disponibles. La tasa de graduación de ESO de Ciutat Vella, es decir, la proporción de alumnos que logran el graduado a 4º de ESO respecto al total de alumnado evaluado, es la más baja de Barcelona colocándose más de diez puntos por debajo –69,3%– de la media de la ciudad –91,1%– (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2019). También es el distrito de Barcelona donde más alumnos y alumnas suspenden las pruebas de competencias básicas en 4º de la ESO: entre el 27% y el 31% del alumnado no supera estas pruebas lo que representa valores que triplican la media de la ciudad que oscila entre el 8,5% y el 12% (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2019).

Un factor clave del contexto es la segregación. El Raval se caracteriza por una segregación educativa y urbana que provocan altas concentraciones de necesidades educativas en los centros educativos del barrio. Si nos fijamos en la variable de porcentaje de alumno extranjero observamos que el 54,9% del alumnado en los centros públicos del distrito es extranjero, el porcentaje cae en el privado, pero se sostiene en un numeroso 23,2% (Tarabini et al., 2017). Si bien, como hemos visto, la variable de alumnado extranjero es limitada en tanto que reduce a una categoría jurídica una diversidad mucho más compleja, es indicativa de una distribución desequilibrada de los perfiles sociales. La concentración de complejidad social no se explica solo por la segregación urbana, sino que debe atribuirse también a lógicas eminentemente educativas como el *white flight*, es decir, la huida de las clases medias, autóctonas y blancas residentes en el barrio a otras zonas escolares (Bonal y Bellei, 2018; Tarabini et al., 2017).

---

<sup>44</sup> Las zonas educativas dividen la oferta educativa primaria y secundaria obligatoria. Las personas que viven dentro de una determinada zona educativa tienen preferencia para entrar a los institutos incluidos en ella.

Agentes educativos del distrito señalan que la segregación escolar concentra en unos pocos centros mucho alumnado con necesidades sociales y educativas para la atención de las cuales no hay suficientes recursos económicos, materiales ni humanos (Tarabini et al., 2017). La Fundación Tot Raval (2017) destaca que la segregación puede intensificar una desvinculación escolar entre el alumnado, especialmente respecto al profesorado, que es percibido como un agente hostil o distante. Esto se ve agravado por la elevada movilidad docente que dificulta el asentamiento de proyectos pedagógicos que duren a lo largo del tiempo y se enfoquen en la atención especializada a las casuísticas del territorio (Tarabini et al., 2017).

Por lo que respecta a las becas, si bien existe una demanda entre los agentes de la necesidad de más ayudas económicas a los estudiantes (Tarabini et al., 2017). Cabe subrayar, como se ha señalado en el apartado de muestra, la existencia de un programa que facilita el acceso a becas universitarias para todo el alumnado de los centros públicos Raval que logre llegar a la universidad. Si bien la beca cubre, la mayoría de las veces, solamente los costes de la matrícula, supone un importante aliciente para los y las jóvenes de los centros públicos para minimizar el efecto de los condicionantes materiales en la formación de sus aspiraciones de futuro. En otras palabras, la gratuidad de la matrícula es condición necesaria, aunque no suficiente, para promover trayectorias educativas universitarias entre los chicos y chicas del Raval (Tarabini y Manzano, 2019)

Otro de los elementos característicos del Raval es su enorme oferta de recursos educativos no formales que reciben una valoración muy positiva por buena parte de los agentes educativos. El acompañamiento socioeducativo llevado a cabo en estos centros, se argumenta, contribuye a compensar el apoyo educativo que las familias no siempre pueden brindar (Fundació Tot Raval, 2017). Pese a ello, estudios anteriores señalan una cierta descoordinación entre los distintos recursos, los centros y las familias debido a una sobrecarga de todos los agentes implicados en la crianza y educación de los chicos y chicas (Tarabini et al., 2017).

De hecho, las relaciones entre la familia y la escuela son otro de los factores clave que se debe tener en cuenta para contextualizar esta investigación. Generalmente, las diagnósticos socioeducativos recientes del territorio (Fundació Tot Raval, 2017; Tarabini et al., 2017) señalan una importante distancia entre familia y escuela. Las condiciones económicas y laborales de las familias y su falta de conocimiento sobre el campo educativo dificultan una incorporación plena a la vida cotidiana de los centros. Además, algunos profesionales explican la distancia entre familia y escuela en términos de teoría del déficit, es decir, acusan a las familias de una falta de interés respecto a lo escolar o

a una suerte de incapacidad congénita para la crianza de sus hijos e hijas (Tarabini et al., 2017).

Tanto el Instituto Sol como el Instituto Luna son centros de titularidad pública que ofrecen ESO, Bachillerato y, en uno de ellos, CFGM. Ambos centros presentan una composición social similar en los niveles analizados en esta tesis y que se puede sintetizar como homogeneidad de clase, heterogeneidad de orígenes y ausencia de población blanca o de la mayoría étnica catalana entre el alumnado. Ambos institutos pueden definirse como centros estigmatizados (Curran et al., 2021) y están clasificados como centros de máxima complejidad.

El modelo pedagógico de ambos centros se caracteriza por un cierto nivel de especialización (Bonaf y Bellei, 2018) en la atención de perfiles sociales de alumnado caracterizados por la pobreza y la diversidad étnica. Desde un punto de vista de modelo de gestión del pluralismo étnico podemos caracterizar el modelo de ambos centros como un multiculturalismo compensador. Desde el centro se promociona un reconocimiento aparente de la diversidad que no es incompatible con una percepción deficitaria de la familia cuyo influjo académico y social “se debe compensar desde la escuela”. Así pues, la comida o la lengua de los distintos grupos étnicos presentes en el centro se define como “riqueza” que debe ponerse en valor, pero esto no implica superar la concepción deficitaria de la diversidad. En términos de Fraser (2018), se reconoce la cultura del otro en lo folklórico pero se problematiza en lo educativo.

Los procesos de transición del alumnado son similares para ambos centros y, pese a no contar con datos cuantitativos concretos, se pueden detectar algunas tendencias. A lo largo de la educación secundaria obligatoria la tasa de abandono educativo temprano es superior a la de la media de la ciudad. Las chicas y chicos que superan esta primera barrera de selección suelen transitar al Bachillerato de los mismos centros o a CFGM en otros institutos. Durante los primeros meses del Bachillerato existe un nuevo repunte de abandono educativo temprano o de transición hacia CFGM. Finalmente, el alumnado que consigue graduarse del Bachillerato suele transitar hacia CFGS y solo una pequeña minoría termina matriculándose a un grado universitario.

# Resultados

## Capítulo 9: Identidades sociales

Tal como planteó Elias “los mecanismos de estigmatización no pueden comprenderse adecuadamente sin analizar la imagen que una persona tiene de la posición de su propio grupo frente a otros grupos y de su propia posición dentro de su grupo” (Elias, 2012, p. 64).

Por este motivo, este primer capítulo de resultados explora la dimensión social de la primera pregunta de investigación específica de esta tesis doctoral: *¿Cómo se expresan las identidades dóxicas sociales y escolares de los hijos e hijas de inmigrantes en un contexto de segregación urbana y escolar? ¿De qué modo los distintos atributos asociados a las diferentes identidades dóxicas se relacionan, retroalimentan o contradicen entre ellos?*

Para ello, el capítulo se divide en tres apartados. En el primero se describen y analizan los significados que se proyectan sobre los distintos grupos étnicos en la compleja red de interacciones entre grupos del Raval con el objetivo de descubrir los términos en los que operan las notredades y otredades que reproducen los y las jóvenes entrevistados. En segundo lugar, sirviéndose del concepto de geografías imaginadas (2003) se presentan las definiciones que los y las jóvenes proyectan sobre las sociedades de origen de sus familias –los allís– y las sociedades de destino –los aquís– en tanto que elementos constituyentes de las identidades que los y las jóvenes interiorizan. Finalmente, se analiza el papel del género en la interacción constitutiva de las identidades dóxicas para las chicas entrevistadas.

### 9.1 Identidades dóxicas en la superdiversidad

Las identidades se organizan a partir de oposiciones que definen límites entre grupos (Anthias, 2001; S. Hall, 1996). Basándonos en la definición de oposición situada que desarrollábamos en el marco teórico –es decir, aquellas construcciones de oposiciones que reproducen los individuos sobre y desde su contexto inmediato– se analizan las definiciones que subyacen en las relaciones entre los y las jóvenes entrevistados y la mayoría étnica, las otras minorías con las que comparten cotidianidad y, finalmente, a las otredades que se establecen dentro de los propios grupos étnicos.

#### 9.1.1 Relaciones minorías-mayoría

Las relaciones de los distintos grupos pertenecientes a minorías con la mayoría étnica dominante en Barcelona se caracterizan, por un lado, por una distancia tanto geográfica como simbólica y, por el otro, por una percepción explícita de distintas formas de discriminación.

Para identificar los atributos que configuran las distancias percibidas por los y las jóvenes entrevistados respecto a los y las jóvenes blancos, el análisis toma tres ejemplos. Momentos significativos de los poco habituales contactos entre los y las jóvenes y la mayoría étnica de la ciudad que arrojan luz sobre las percepciones que configuran la notredad y la otredad en este campo.

El primer episodio lo protagoniza Adila, la única joven entrevistada que, pese a haber seleccionado el Bachillerato para los estudios postobligatorios decide hacerlo en otro centro. Tal como explica Adila en la siguiente cita, el instituto al que se matricula es una escuela privada concertada en la cual, por primera vez, se encuentra en minoría respecto a la población blanca:

M: Una de las cosas características de un centro como el Sol es que hay poca gente como catalanets, blanquitos

Adila: Sí, aquí hay más. O sea, yo soy la única musul... Paki de la clase, musulmana hay dos

*Adila, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

El centro en el que cursa Bachillerato se encuentra muy cerca de su barrio y, de hecho, la composición social del entorno del instituto es muy similar a la del Raval. Pese a eso, la titularidad privada concertada del centro educativo explica que haya un número mucho menor de estudiantes de minorías étnicas en las aulas.

Esta experiencia de cambio de centro permite subrayar la excepcionalidad demográfica propia de los centros estigmatizados, en los que ciertos perfiles étnicos y de clase se encuentran sobrerrepresentados respecto a su entorno y otros, como la clase media y trabajadora blanca, es numéricamente residual. En esta conversación Alias lo pone de manifiesto:

Alias: Eso es cierto, [en el Instituto Sol] hay gente de todas partes del mundo

M: Pero no de por encima de la Diagonal

Alias: No, la gente de allá arriba va a coles que están cerca de su casa, hay privados, se juntan entre ellos, pero aquí no, todo el mundo se junta sin discriminar a nadie, altos, bajos y... es mucho mejor la verdad.

*Alias, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Alias subraya la notoria ausencia de población de la mayoría étnica de la ciudad porque “se juntan entre ellos”. De hecho, la intuición de Alias corresponde con uno de los principales mecanismos por los que algunos estudios explican la segregación escolar y residencial en Barcelona: el *white flight*, las estrategias de movilidad y cierre social de las clases medias blancas para evitar los barrios y centros educativos estigmatizados (Bonal et al., 2019). A partir del caso de Adila se pone de manifiesto que, tal como señalan otras investigaciones similares (Arrasate, 2018), en los contextos en los que estos jóvenes transitan desde la educación secundaria obligatoria hacia la postobligatoria, la mayoría étnica es prácticamente ausente.

El segundo episodio lo narra El Africano. El Instituto Luna abrió un Bachillerato de la modalidad artística en el que se matriculan jóvenes blancos y de clase media. El Africano retrata así a los recién llegados al centro:

M: Si tuvieses que hacer una caricatura del estudiante del artístico...

El Africano: Cómo lo haría... pijillos, así. Si hasta los profes lo dicen.

Tenemos un profe que dice que son unos pijos, niños de mamá. Y ya está. Nos lo dice a nosotros, porque nos conoce desde primero.

M: Y si ellos son unos pijos y niños de mamá, ¿vosotros que sois?

El Africano: Nosotros somos... pijos no somos. Somos... no sé.

Chavales que se buscan la vida.

M: (ríe) está guay. Vale. Súper. ¿Cuál es la diferencia entre un pijo hijo de mamá y un chaval que se busca la vida?

El Africano: Pues que esta persona ya lo tiene todo. No tiene por qué... a lo mejor sin estudiar también podría vivir. Es que no sé.

M: Súper. Es la primera vez que en tu etapa educativa hay tanto catalanet a tu alrededor. ¿Qué ha pasado? ¿Por qué crees que ha pasado eso?

El Africano: Por el Bachillerato artístico. Porque yo que sé. Porque... es que ellos ya tienen sus coles de pijos. Lo que, a lo mejor no les han admitido en el suyo o en otro que... sabes. y son los típicos que no han encontrado en los pijos y han venido al fácil.

*El Africano, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Al final de esta misma entrevista El Africano explica que juega en un equipo de futbol – una de las principales actividades en las que se producen relaciones entre la mayoría y las minorías– con jóvenes blancos, la descripción que hace de sus compañeros es similar:

El Africano: Sí, donde estaba yo el año pasado. Pero ya no. Ahora estoy jugando en el [nombre del equipo], en un equipo de pijos. De catalanes pijos.

M: Ah, ¿qué les pasa a estos catalanes pijos?

El Africano: Ellos... en su camiseta Kenzo, de 200€... sus bambas, de 300... sus airpods...

*El Africano, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Estas citas de El Africano se basan en la idea de que las diferencias entre los “pijos niños de mamá” y los “chavales que se buscan la vida” no se deben únicamente a una oposición étnica, sino también de clase. El alumnado blanco se percibe como acomodado, especialmente si se compara con el resto de los y las jóvenes del Instituto Luna. Además, El Africano, del mismo modo que Alias, entiende que su instituto es la última opción para estos jóvenes, el instituto “fácil” en el que se matriculan cuando no hay más opciones, en definitiva, un sitio que no es para ellos. De este modo expresan la interiorización de la lógica de segregación y dan por supuesto que existen institutos diferentes para personas distintas en términos étnicos y de clase. Del mismo modo, pese a que juegan en el mismo equipo y El Africano ha sido fichado expresamente por ser muy buen jugador, la diferencia étnica y de clase se hace presente en los consumos a los que los y las jóvenes blancos tienen acceso y El Africano no. Cabe subrayar también como, en la primera cita de El Africano, el profesorado contribuye a estas atribuciones alineándose con el alumnado de las minorías en la caricaturización de los recién llegados.

El tercer ejemplo lo explica Amina, que participa en un taller de literatura de una prestigiosa institución barcelonesa que ha invitado a algunos alumnos del Instituto Sol a escribir y publicar un libro de relatos cortos:

M: Me han dicho, me lo dijiste tú creo, ¿que eres escritora? Ah, ¿cómo va esto? El [nombre de la institución literaria], ¿eh? Poca broma.



Amina: Sí. Mola un montón. La profe es súper graciosa. Y hay como, chicas catalanas que escriben de puta madre. En serio. O sea, es que escriben cosas fantásticas. Pero es que escriben en catalán, y el catalán es que como que les, utilizan palabras que, ellas, como que las consideran normal. Y nosotras como que nunca hemos oído hablar de esas palabras, mi amiga y yo, entonces, las creemos como que son muy importantes y muy fascinantes, ¿sabes?

M: Ya, es como, palabras gordas, ¿no?

Amina: Ya. Y entonces hacen cuentos muy bonitos. Como, historias que son como muy, no sé, satisfacen. Aunque tienen una historia súper bonita, antes de empezar dicen, "es que no m'ha agradat molt" Sabes cómo que, intentan cómo que, no sé, exagerar un poco.

*Amina, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

Amina subraya la dimensión sociolingüística (Bernstein, 1985) que refuerza la frontera entre el Nosotros y el Ellos. Tal como señalan algunos estudios sobre el uso de las lenguas en Cataluña (Codó y Patiño-Santos, 2014), el idioma más presente entre los y las jóvenes en los centros estigmatizados suele ser el castellano mientras que la interacción con el cuerpo docente es uno de los pocos momentos en los que estos jóvenes se expresan en catalán. Esto ocurre también en los institutos Sol y Luna, en los que la mayoría de los y las jóvenes, incluso si comparten un idioma común propio del país de origen, se relacionan entre ellos en castellano.

Asimismo, es fundamental no dar por supuesta una plena familiaridad con los idiomas del país de destino de los y las jóvenes pese a que éstos hayan nacido allí o hayan llegado muy jóvenes. El fenómeno de la asimilación de la lengua del país de destino o de la consolidación de situaciones multilingües entre los y las jóvenes depende de multitud de factores como el nivel educativo y el tipo de trabajo de los progenitores, la presencia de matrimonios mixtos, los idiomas que se hablan en casa, los contextos lingüísticos en los que los y las jóvenes se socializan, el momento de incorporación al sistema educativo o la propia generación migratoria (Alba et al., 2002; Verdon et al., 2014). En la cita de Amina se observa como la familiaridad con el catalán y, más importante si cabe, el "buen" uso del catalán mediante un vocabulario distinguido que le resulta ajeno y extraño ejerce como elemento diferenciador entre ella y las chicas del curso de escritura.

Las dificultades en las lenguas de uso común de las instituciones educativas no solo refuerzan la distancia simbólica entre las disposiciones de clase y étnicas de los y las jóvenes y los institutos. También suponen un hándicap educativo que tomará especial importancia al inicio de la educación postobligatoria de tipo académico (Manzano y Tarabini, 2022).

El segundo elemento constitutivo de las relaciones minorías-mayoría presente en las entrevistas se refiere a las numerosas experiencias de discriminación que los y las jóvenes sufren. Existe entre ellos una percepción compartida según la cual un sector de la población blanca les es hostil por su país de origen, su fe u otros marcadores. Tal como señalan Aparicio y Portes (2014), la hostilidad percibida de los contextos de recepción tiene un importante impacto en cómo los y las jóvenes significan sus contextos inmediatos, sus identificaciones respecto a éstos y las aspiraciones de incorporarse o no mediante la inversión en educación a una sociedad más o menos amable para con ellos y ellas. Mediante el análisis de los relatos sobre las experiencias de discriminación diferenciamos tres tipos de discriminación interrelacionados y recurrentes en sus relatos: el racismo antimusulmán, el racismo contra las mujeres pakistanís y el racismo antimoro.

Como se ha introducido en el marco teórico, el racismo antimusulmán occidental se caracteriza por definir a la población musulmana como un todo homogéneo cuyas características se explican únicamente a partir de una caricaturización del islam. Las experiencias de estos jóvenes, todos ellos musulmanes practicantes, contradicen el supuesto según el cual la experiencia de los y las jóvenes se encuentra saturada por su condición de musulmanes. Amin no identifica, como la mayoría de los y las jóvenes entrevistados, prácticamente ninguna conexión entre el hecho de ser musulmán y sus trayectorias educativas:

M: Estoy es muy interesante, ¿no? Porque a veces se dice que el islam influye mucho en la gente. Sobre todo, lo dice la gente que no es musulmana, ¿no? ¿Qué opinas de estos comentarios?

Amin: Si, es como que está creado ya, la sociedad piensa eso y no... no creo que influya mucho. No tiene nada que ver

*Amin, chico, origen marroquí, segunda entrevista*

Igual que Amin, la mayoría de jóvenes entrevistados presentaban problemas para conectar su religión con sus trayectorias educativas y vitales. En la producción

fotográfica para el tema “religión”, muchos de ellos incorporaron imágenes genéricas asociadas al islam como mezquitas, alfombras de oración o ejemplares del Corán. Pese a eso, prácticamente ninguno de ellos fue capaz de explicitar de qué modo el hecho de ser musulmanes provocaba unas disposiciones específicas y diferentes, especialmente en relación a las trayectorias educativas. El racismo antimusulmán, por lo tanto, genera una paradoja para estos jóvenes: la atribución de características sobre el hecho de ser musulmán es la principal característica que define la experiencia de estos jóvenes como musulmanes. Dicho de otro modo, para los entrevistados, la principal consecuencia de ser musulmán en sus trayectorias educativas es sufrir racismo antimusulmán.

Samandar, una chica por lo general muy tímida, participó en un *slam* de poesía organizado por una entidad que invitó a chicas y chicos del instituto Sol. Recitó, ante un auditorio lleno, un poema junto a otros tres compañeros. Algunos de los versos condensan el sentir general de los y las jóvenes entrevistados respecto a las experiencias de discriminación antimusulmana:

Terrorismo no es sinónimo de musulmán  
Terrorismo, terrorismo  
Un chico con barba, una chica con velo  
Terrorista, terrorista  
Son palabras estereotipadas para los musulmanes  
[...]  
En este mundo hay mucha islamofobia,  
No entiendo porque les agobia  
Solo siento rabia e impotencia  
[...]  
Yo soy musulmana y no terrorista,  
Yo soy musulmana y no terrorista,  
Cambia tu mirada  
Porque no tienes el derecho de juzgarme,  
de calificarme,  
de estereotiparme  
de terrorista  
El terrorismo es el antónimo de musulmán

*Poema compartido por Samandar, chica, origen pakistaní*

La asociación entre islam y terrorismo que denuncia Samandar en su poema es uno de los lugares comunes en las experiencias de discriminación que sufren los y las jóvenes entrevistados. La gran mayoría se esfuerzan en explicar insistentemente que esta relación es un prejuicio justamente porque es una de las principales acusaciones que reciben, especialmente desde la mayoría étnica.

El racismo que experimentan las chicas de origen pakistaní, por otro lado, está marcado por el componente antimusulmán anterior, pero, además, incluye dos especificidades: el género como factor que redefine prácticas concretas de discriminación y el velo como marcador visible.

M: ¿Identificas algo del hecho ser de origen pakistaní que te ayude o que te dificulte especialmente en tu vida educativa?

Erl: [Pequeño silencio] Ayude... no... Y dificulte... pues, no. Aquí a los profesores no les importa, pero hay personas que juzgan, me juzgan, bueno, a mí no, pero que juzgan a algunas personas que llevan velo. Y esto es lo que veo más que dificulta.

M: ¿Qué juicios hacen sobre las personas que llevan velo?

Erl: Hasta donde yo he visto, creo que piensan que somos inferiores a ellos. Solo por llevar esto.

M: ¿En qué sentido?

Erl: Porque piensan que nos obligan a llevar esto, y que estamos bajo... bajo... bajo órdenes de otra persona... y no sé qué... lo cual no es cierto, porque yo llevo esto porque me da la gana.

*Erl, chica, origen pakistaní, primera entrevista*

M: Crees que en algún momento te han tratado de forma injusta por tus orígenes, por tu sexo, por alguna de estas situaciones...

Samandar: Por mi origen. No sé por qué, pero... se burlan. Se piensan que somos menores que ellos. Y que ellos son superiores.

M: ¿Quiénes son ellos?

Samandar: Los catalanes... Es como... no sé, es un grupo como... no sé, cultura mixta, filipinos, catalanes, españoles, que se burlan de los pakistanís.

M: ¿Y qué os dicen?

Samandar: O sea, que nos vayamos de este país, somos refugiados, somos terroristas...

M: Vale. Déu n'hi do. ¿Y esto dónde te lo encuentras?

Samandar: En las calles.

*Samandar, chica, origen pakistaní, primera entrevista*

Las experiencias de Erl y Samandar explicitan como el racismo antimulsulmán opera sobre las mujeres, a las que caracteriza como individuos irremediabilmente oprimidos, víctimas de violencia pasiva intrínsecamente conectada con la esencia del islam (Rashid, 2017).

En estas citas es importante subrayar que el principal espacio social en el que estas chicas sufren las agresiones en los (des)encuentros entre minorías y mayoría es la calle, no la escuela. Esta ubicación del racismo en la calle, junto con la identificación de la escuela como un espacio seguro se da también en la mayoría de experiencias de racismo relatadas por los y las jóvenes. Pese a que la escuela sea percibida como un espacio seguro, es importante recordar que, según la diferenciación entre racismo aberrante –aquel explícitamente violento e intencionado– e institucional –aquel invisible y potencialmente desvinculado de la intención de aquellos que lo reproduce–, la escuela es un espacio susceptible de reproducir desigualdades de formas menos visibles (Gillborn, 2006). En el caso de las mujeres pakistanís, la atribución de la condición de víctimas está muy presente en los discursos docentes entrevistados en los que se llega a ejercer la orientación hacia el Bachillerato con el objetivo de “proteger a las chicas y tenerlas controladas”.

La respuesta de Samandar se articula en la reivindicación de su agencia –“yo llevo esto porque me da la gana”– frente a los que la consideran débil, inferior o sumisa. En este sentido el papel del velo es fundamental porque ejerce de marcador de la adscripción religiosa en el vestir y explica que las chicas entrevistadas que visten velo son, también, las que más violencias sufren en el espacio público.

Por último, el racismo antimoro hace referencia a las prácticas y discursos racistas específicos del estado español sobre la población del Magreb, especialmente sobre la población originaria de Marruecos. Las relaciones hipanomarroquíes a lo largo de la historia, que se remontan en el tiempo mucho más allá siquiera de la existencia de ambos estados, confluyen en España en la abstracción del moro. Tal como señalan

Duhaibi y Amzian (2019), moro es una categoría que únicamente tiene sentido dentro del contexto español como práctica de racialización del vecino marroquí desde un espacio y una herencia histórica definida por relaciones coloniales. Las experiencias de discriminación que viven especialmente los chicos de origen marroquí –pese a que Abdsucan, hijo de pakistanís, relata episodios similares– se caracteriza por la asociación de su condición de moros y varones con la idea de la peligrosidad.

M: ¿Cómo crees que habría sido tu trayectoria si en vez de haber nacido en una familia de origen marroquí hubieses nacido en una familia de catalanes de Barcelona? ¿Qué hubiese cambiado?

Elboli: Pues por parte, ir por la calle tranquilo, sabes, que no te miren mal... Eso ya... Eso ya está, y no sé. Porque en la escuela la verdad es que no me han hecho nada de esto de... racismo y todo esto.

M: O sea que identificas que es más racista la calle que la escuela.

Elboli: Claro. Sí.

M: ¿En qué sentido?

Elboli: Pues eso. Te miran mal, te etiquetan. Si es moro es ladrón.

*Elboli, chico, origen marroquí, primera entrevista*

Amin: No sé... ¿a los marroquíes? Traficantes... no sé. Que vienen a molestar, ¿sabes? Que vienen aquí a robar a la gente, no trabajan no tienen de esto... cosas así. O sea, que vienen a perjudicar.

M: ¿Y tú cómo gestionas esto?

Amin: Nada. Sinceramente me da igual lo que dice la gente. Hay cosas que te molestan, pero... hay una pequeña parte que sí, que viene a hacer eso, a robar y eso. Pero no todo el mundo es así.

Alguno, es raro. Pero no todo el mundo.

*Amin, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

En estos fragmentos nos encontramos de nuevo con ideas como la asociación de islam y terrorismo y el espacio de la calle como el principal contexto en el que la mayoría agrade a las minorías. Lo que es específico es la asociación del perfil de chico marroquí

con la peligrosidad y la delincuencia: “si es moro es ladrón”. Archer describe atribuciones similares en el Reino Unido: las masculinidades negras –*black masculinities*– se encuentran muy presentes en el imaginario colectivo y en los medios de comunicación y configuran una asociación entre los sujetos masculinos racializados con actitudes rudas, agresivas y peligrosas (Archer, 2003).

### **9.1.2 Relaciones entre minorías**

En el contexto de superdiversidad del barrio y las escuelas objeto de estudio de esta tesis, las minorías étnicas ocupan espacios predefinidos, existe un cierto consenso normativo sobre qué significa ser de origen pakistaní y marroquí y la vida de los y las jóvenes en el barrio se estructura a partir del mismo. Uno de los episodios más claros que visibiliza los consensos y conflictos entre las minorías lo narra The Best.

The Best relata los detalles sobre una pelea que había tenido lugar cerca del Instituto Sol. En cómo se organizan los distintos grupos étnicos en la pelea encontramos indicios para trazar el mapa de las relaciones entre minorías:

The Best: Pakistaní y filipino es lo más que hay en este barrio.  
M: Háblame de estas dos comunidades.  
The Best: Bueno, a ver, no sé si te contaron, ¿el instituto no te contó lo que pasó? ¿Qué nosotros tuvimos unas notas por un problema?  
M: A ver...  
The Best: Pues ese problema tiene que ver con filipinos y pakistaníes. Se unieron todos aquí en canchas y hubo una pelea... uf... que lo colgaron por historias [de Instagram]... y todo el mundo asistió. Y que se lio bastante.  
M: A ver... explícame que pasó.  
The Best: Sí, sí. Bueno que... filipinos vacilaban, un poquito racista, diciendo que huelen mal, que dan asco y... ahí es como comenzó la pelea. Hicieron saber a más gente que hubo esta pelea y se reunieron todos. Puede que hubiese algún árabe con filipinos o con pakistanís... bueno, con filipinos. Y también latinos con... A ver, pakis, todos eran pakis, no había de otra comunidad, pero los filipinos, comparten con más orígenes. Latinos y pocos árabes.  
M: Explícame esto, porque además a mí me queda muy lejos del barrio, ¿no? Yo vivo en Sants y no es lo mismo. ¿Cómo es que los pakis van, en esta pelea que hay dos bandos, cómo es que los pakistanís van juntos y luego hay filipinos, marroquíes, latinos...?

The Best: Bueno, aquí, como si hubiera... alguna... bastantes razas a los pakis. La verdad es que no sé por qué... Tampoco lo entiendo no tan bien.

M: Total. ¿Y cómo reaccionan los pakistanís a eso?

The Best: Llamando más gente... eh...

M: Vale, explícame entonces lo de la pelea. Entonces, filipinos se ponen chungos con los pakistanís, ¿y qué hacen? ¿Quedan y dicen "nos pegamos"?

The Best: Sí... había uno que estaba muy flipado llamando a gente y concertaron una hora, fue el jueves pasado, después del instituto. Había bastante... un montón de gente. Incluso lo colgaron por Instagram. Si quieres verlo, después ya...

M: ¿y quién se pegó al final?

The Best: Pues, filipinos y pakis... todo comenzó uno contra uno. Esos dos tenían mucha rabia.

M: ¿Qué dices?... y... ¿salían de los institutos?

The Best: Y no solo de este. Había de otros, pero, aquí es como comenzó todo. Y algunos profes diciendo que ha hecho quedar mal a este [ríe un poco]

M: Claro, claro. Y, ¿qué? ¿Era gente de Bachillerato, gente de...?

The Best: Gente de Bachillerato y de la ESO. Tampoco conocía... a los filipinos los conocía, a los latinos y estos. Pero a los pakis, pocos.

*The Best, chico, origen marroquí, segunda entrevista*

A partir de la cita de The Best observamos una tendencia presente en los relatos de los y las jóvenes entrevistados: el colectivo de origen pakistaní es identificado por las personas entrevistadas como un grupo homogéneo mientras que los y las jóvenes de origen marroquí tienden a ser percibidos por estas como parte de un grupo étnicamente heterogéneo que también incluye individuos de origen filipino y latinoamericano.

Demográficamente, la población pakistaní es, especialmente en la zona del Instituto Sol, la minoría más numerosa en términos poblacionales y, además, concentra un porcentaje importante de toda la población pakistaní de la ciudad. Al mismo tiempo, como se ha señalado, la migración pakistaní es posterior a la migración marroquí, hecho que puede explicar un mayor cierre de las comunidades. En cambio, la población marroquí, demográficamente hablando, es una minoría más entre los distintos grupos que



coexisten en el barrio. Además, el mayor tiempo transcurrido desde los principales flujos de migración marroquí, que vivió su explosión en la década de los 90, permitiría explicar un menor cierre social en grupo homogéneos étnicamente y una menor concentración demográfica en un solo barrio. De este modo, el grupo étnico pakistaní, pese a ser el grupo más numeroso en el barrio, se convierte en minoritario enfrente del grupo heterogéneo formado por la suma de distintas minorías étnicas.

Goku también narra de conflictos entre minorías. De hecho, en este fragmento Goku explica que las mayores experiencias de discriminación que ha sufrido no han sido protagonizadas por la mayoría étnica sino por otras minorías, señalando especialmente la marroquí.

Goku: Por el barrio y ya está. Cuando voy caminando por algún sitio, encuentro chicos de mi edad, y en plan, se ponen a insultar y ya está.

M: Joder... eh... ¿y qué te dicen?

Goku: No sé, es que en plan... hay mucha cosa. Como que nosotros, una comida tradicional es el chapati, ¿no? Y lo insultan, en plan, tú chapati ven aquí no sé qué no sé cuántos, así.

M: Vale. ¿Pero son otros colegas pakistanís o...?

Goku: No

M: ¿De dónde son?

Goku: Son marroquíes o no sé... en plan... no es de nuestro origen. De otros orígenes.

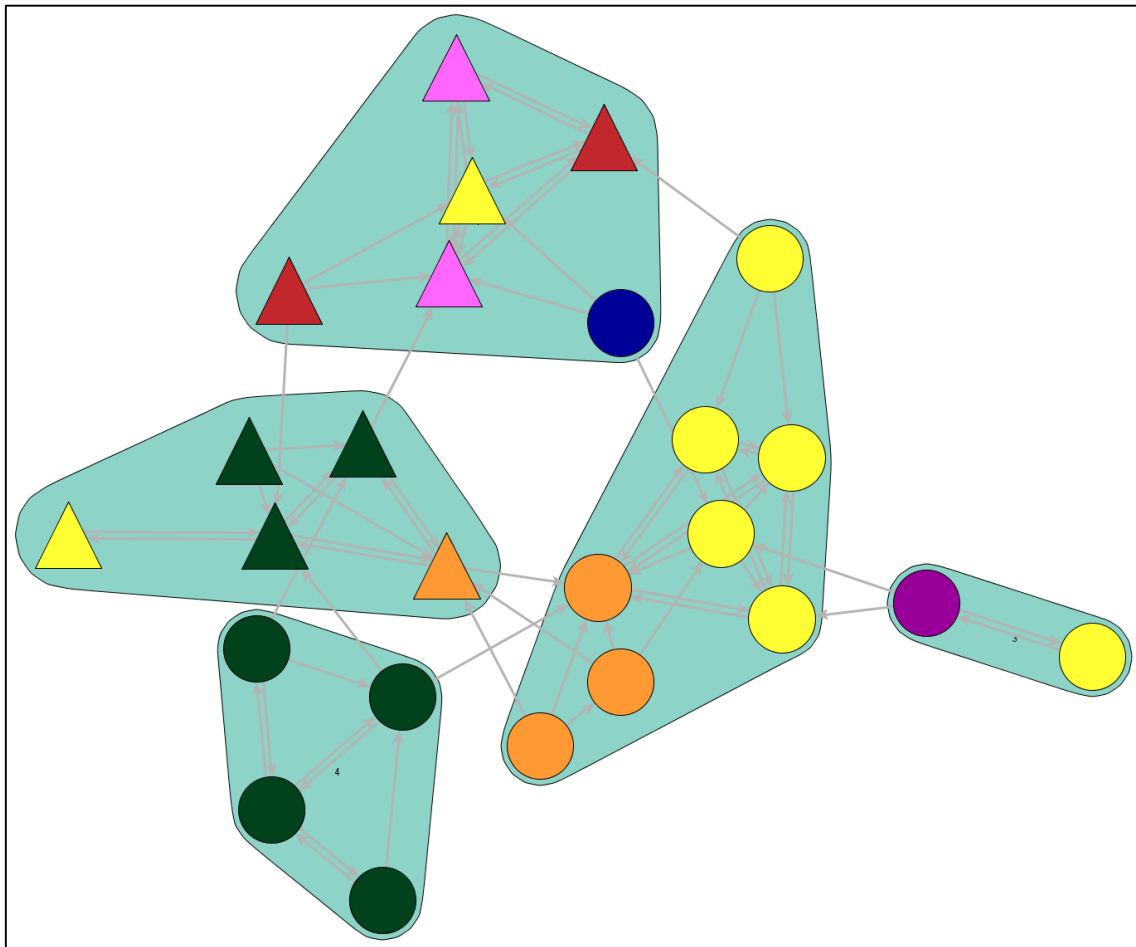
*Goku, chico, origen pakistaní, primera entrevista)*

Las relaciones interétnicas también se observan en los distintos grupos que se forman en las aulas. Un ejemplo para identificar las fronteras étnicas de los grupos es la red de afinidades<sup>45</sup> de la clase de Samandar de 4º de la ESO, en el Instituto Sol –figura 8–. En ella los chicos están representados por círculos y las chicas por triángulos. La leyenda de colores indica los países o regiones de origen de sus progenitores: verde oscuro: Pakistán, rojo: Marruecos, amarillo: Latinoamérica, naranja: Bangladesh, rosa: Filipinas, morado: Rusia y azul oscuro: China.

---

<sup>45</sup> La red sociocéntrica de afinidades se ha generado con el programa Visone. Los grupos en la red se han calculado mediante el método de louvain, un método de detección de comunidades dentro de redes que maximiza la similitud intragrupos y la disimilitud entre grupos.

**Figura 8: Red sociocéntrica de afinidades de la clase de 4º de ESO producida por Samandar**



Fuente: elaboración propia

En la red observamos las mismas tendencias que explica The Best. El alumnado pakistaní es uno de los más numerosos en el aula y genera dos grupos de afinidad. La diferencia entre estos dos grupos de mayoría pakistaní se debe a diferencias de sexo: el que tiene cinco nodos está formado por mujeres y el menor por cuatro chicos. En cambio, las dos chicas marroquíes de la clase configuran un grupo de afinidad más heterogéneo, formado por dos chicas filipinas, una latinoamericana y un alumno de origen ruso.

Tanto el análisis de entrevistas como el de redes parecen indicar que las relaciones entre minorías dependen principalmente de tres factores interrelacionados entre ellos: el tamaño de los grupos en términos demográficos, la articulación o no de grupos multiétnicos y el momento de llegada de los distintos grupos étnicos. Es por este motivo que los pocos jóvenes subsaharianos en los institutos objeto de estudio de esta tesis se encuentran en una situación vulnerable porque son demográficamente residuales en la

composición de los centros y su reciente incorporación dificulta los procesos de integración en el grupo:

M: ¿Y entonces quién recibe racismo?

The Best: A ver, en este ha venido un negro, bueno, de color negro y algunas veces se burlan de él. Pero él no se entera, al menos eso.

Yo siempre he dicho que pararan, porque a mí no me gusta eso, lo veo muy mal. Ya que yo, me pasó algo. Tiene que ver con algo que me pasó, algo humillante que se burlaron de mí, y por eso. Como siento una empatía muy grande sobre esto.

M: Claro, un tío de puta madre. [Ríe el entrevistado] ¿Crees que se meten con él porque aquí hay poca gente como subsahariana...?

The Best: Si

*The Best, chico, origen marroquí, primera entrevista*

Además, estos indicios de un mayor cierre social de tipo étnico de la población pakistaní respecto a la marroquí contribuyen a explicar por qué en las transiciones educativas, los factores de tipo étnico están mucho más presentes en los y las jóvenes pakistanís, la comunidad está mucho más integrada.

Estas complejas, y a veces conflictivas, relaciones interétnicas contrastan con la celebración de la “diversidad” que muchos de los y las jóvenes reproducen en sus discursos. Éstos tienden a describir el barrio como un espacio en el que la diversidad promueve, per se, la tolerancia en las relaciones entre individuos de distintos orígenes. En la producción fotográfica para la entrevista fotoestimulada, Abduscan presentó para el tema “barrio” una imagen descargada de una web del gobierno del distrito de Ciutat Vella y la usaba para describir así su contexto:

### Barrio. Abduscan, chico, origen pakistaní



Abduscan: No lo he fotografiado, lo he buscado. Aquí se ve que hay gente, en el Raval hay gente de diversos países. Estos son indios creo. Si, indios. Que no pasa nada, que van por la calle y ya está. Es como que están libres en el Raval siempre ha sido libre, que ha habido gente de otros países, ha habido... eso

M: Eso te parece bien, te parece mal...

Abduscan: Si, a mí me parece bien pero que no se unan y, o que se peleen entre ellos, como entre pakistaníes o indios, pero no pasa nada de eso

*Abduscan, chico, origen pakistaní, segunda entrevista*

Alias reproduce también un discurso similar

Te puedes encontrar a gente de cualquier parte del mundo y esto es bueno porque aprendes a ya no discriminar, a hacerte amigo de quien sea, no importa la nacionalidad ni nada.

*Alias, chico, origen marroquí, primera entrevista*

En estas citas de Abduscan y Alias se reproduce lo que Tarabini (2018) identificó en los discursos docentes de centros catalanes sobre diferentes comprensiones del concepto de diversidad. Tarabini (2018) pone de manifiesto que una de las definiciones establecidas en el cuerpo docente celebraba las virtudes intrínsecas de una diversidad que se mitifica. Las tres problemáticas de este discurso según la autora son, en primer lugar, la asociación entre la existencia de la diversidad y su automática traducción en una mayor tolerancia entre los individuos que la configuran, la omisión de los mecanismos de desigualdad que producen estas concentraciones de composiciones heterogéneas –segregación escolar y urbana, desigualdades en las posibilidades de elección escolar, *white flight*...– y, por último, la superposición del reconocimiento a la diversidad sobre la igualdad de oportunidades como objetivo último de la escuela. Estos tres elementos están también presentes en los discursos de los y las jóvenes: celebran las supuestas virtudes que la diversidad tiene per se sin problematizar su origen en procesos de guetización urbana y escolar.

### **9.1.3 Relaciones dentro de las minorías**

Una de las principales potencialidades del concepto de superdiversidad es que, más allá de poner el acento en las relaciones interétnicas, subraya también las diferenciaciones que se producen dentro de cada grupo étnico (Meissner y Vertovec, 2015). Existen algunos factores que trazan diferencias dentro de cada grupo étnico: para los chicos y chicas de origen marroquí, por ejemplo, la distinción entre amaziges y marroquíes es importante en su construcción identitaria. Asimismo, entre los y las jóvenes pakistaníes, la diferencia entre chiismo –minoritario en Pakistán– y sunismo –mayoritario– establece grupos diferenciados<sup>46</sup>. Pese a eso, la principal frontera que los y las jóvenes trazan entre ellos y otros miembros de sus grupos étnicos en términos de sus implicaciones en las trayectorias educativas consiste en la diferenciación simbólica respecto a los subgrupos más estigmatizados.

El contexto geográfico y temporal de la investigación coincide con una importante visibilidad mediática de menores de origen marroquí que migran sin acompañantes adultos y son visibles en algunas zonas del Raval. Pese a que es un fenómeno reciente, algunos estudios ya han señalado que la presencia de estos jóvenes en los medios de comunicación se trata desde un discurso asistencialista, criminalizador, moralista, adultocéntrico y nacionalista y, además, construye una oposición dicotómica entre el “buen” y el “mal” inmigrante (Gómez-Quintero et al., 2021). Los y las jóvenes entrevistados, pese a compartir el país de origen, reproducen la dureza de los discursos

---

<sup>46</sup> Aproximadamente, un 5% de la población pakistaní es chií y una pequeña minoría es cristiana, el resto de la población es sunní (Ilyas Qureshi, 2009)

mediáticos contra los *harragas*<sup>47</sup>, el nombre con el que denominan a estos jóvenes migrantes:

M: *Harragas*. ¿Qué está pasando con...? Porque ellos también vienen de Marruecos, ¿no

Rizo: Sí, pero vienen de Marruecos, en plan... No vienen para hacer que su vida sea mejor, sino vienen aquí para robar... y en verdad no es que no tengan. Es que no quieren. Porque, yo conozco de centros, en plan, de menores. Pero es que ellos se escapan de los centros de menores para estar por la calle robando... y dicen que, o sea, espera... ¿qué te iba a decir? Se me ha ido... Ah, sí. Que huelen pegamento para olvidarse del hambre y no sé qué. Pero es que eso me parece una tontería, porque es que miras para allí y ves un educador, miras para allí, ves a otro educador. Es que hay muchos educadores que te pueden ayudar. Y es eso.

M: ¿Qué diferenciaría los procesos migratorios de esta peña con los procesos migratorios de tus padres, por ejemplo?

Rizo: Pues que... mi madre... mi padre está en Marruecos, así que no cuenta. Pues que mi madre ha venido aquí para tener una vida mejor. Ha venido a trabajar, estudiar, intentar hablar bien el idioma de aquí y a criarnos a nosotras. Ellos han venido a robar... a oler pegamento, y a molestar a la gente más que nada. A pelearse entre ellos y pues eso...

*Rizo, chica, origen marroquí, tercera entrevista*

Rizo no solo participa en el discurso criminalizador y dicotómico del “mal” y el “buen” migrante marroquí por una reproducción mecánica de los discursos mediáticos, sino que esta dicotomía le permite a sí misma identificarse como “buena marroquí”, le es útil en su propia construcción identitaria. Tal como identificaron Thatcher y Halvorsrud (2016), para los y las jóvenes de origen migrante entrevistados en su estudio era importante proyectarse a sí mismos como gente trabajadora y esforzada. Las autoras británicas relacionan esta insistencia identificada en los discursos con la retórica neoliberal según

---

<sup>47</sup> *Harraga* es un término coloquial en árabe magrebí que se aplica a los migrantes. Su significado literal es “quemadores” en referencia al acto de quemar su documentación para evitar ser deportados o al hecho de “quemar la frontera”, es decir, de saltársela. Esta traducción ha sido facilitada por el doctor Daniel Gil-Benumeña Flores.

la cual los migrantes deben “trabajar para “merecer” su residencia en el país” (Thatcher y Halvorsrud, 2016, p. 97). De hecho, la figura del *harraga* aparece como lo contrario a sus identificaciones, como marroquí, pero, simultáneamente como una posibilidad peligrosa en caso de fracaso:

Alias: No me gusta que esta gente sea así, pero intento no pensar en ello, intento no darle tantas vueltas

M: ¿En tu vida cotidiana compartes espacios con esta gente?

Alias: No, no me gusta ese tipo de gente. Tengo miedo que me guíen por un camino que yo no quiero

M: Conoces gente que

Alias: Sí, conozco gente que es de estos grupos, pero no quedo con ellos. Me los encuentro por la calle, pero hola y adiós, nada más  
(Alias, chico, origen marroquí, tercera entrevista)

M: ¿Qué es lo que haces con tu tiempo libre y qué te gusta hacer?

Eren: A veces, ver anime y manga y a veces si no puedo, bueno, cuando ya no quiero esto, quiero salir a fuera pues mi madre me dice, no, no puedes ir porque hay chicos que están en las calles ahí, y no quiere que yo comunique con ellos.

(Eren, chico, origen pakistaní, primera entrevista)

Si, dentro de las figuraciones de los y las jóvenes entrevistados, el espacio del *harraga* es la calle, el espacio del “buen migrante” es la escuela. El “mal camino” al que se refiere Alias también conlleva una ruptura de las trayectorias educativas lineales basadas en la continuidad escolar. Alejarse de la identidad marroquí dibujada como negativa es, en consecuencia, acercarse a la de buen estudiante.

Aunque no se apoye en un discurso tan mediatizado como el que envuelve los discursos sobre los menores de edad de origen marroquí, los chicos y chicas de origen pakistaní también trazan límites dentro del grupo étnico.

Neni: Pues por culpa de lo que pasa por ejemplo por el Raval, lo de la gente... lo que está pasando últimamente, que... a mí me impide que yo no pueda salir de casa, por miedo, de mis padres o... de mis

hermanos... o por culpa hasta de personas de mi país de origen también que estén haciendo cosas así para que los padres también entonces tengan miedo de dejar salir a sus hijas.

*Neni, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

En el barrio existen redes de tráfico de drogas en las que hay implicados narcotraficantes de origen pakistaní y, si bien no son tan mediáticamente visibles como los migrantes menores marroquí, los y las jóvenes entrevistados conocen de su existencia. Tal como se recogen en la cita de Neni, el pakistaní vinculado con el narcotráfico provoca el mismo efecto en los y las jóvenes originarios de este país que el *harraga* para los de origen marroquí, constituye la identidad negativa de la que los entrevistados deben distinguirse. Arrasate (2018) identifica también grupos incipientes formados por chicos de origen pakistaní que, contradiciendo los preceptos islámicos, consumen drogas o tienen ciertos comportamientos censurables para el resto de la comunidad. Así pues, estos grupos tienen un importante influjo en las representaciones de la pakistanidad, especialmente dentro de la comunidad.

## **9.2 Geografías imaginadas: aquí y allí**

Basándonos en el concepto de geografías imaginadas (Said, 2003 [1978]) y con el objetivo de describir y analizar las geografías implicadas en las construcciones identitarias de los y las jóvenes distinguiremos teóricamente dos polos simbólicos, los aquí –las representaciones que los y las jóvenes hacen de las sociedades de destino de sus proyectos migratorios– y los allí –las representaciones que hacen de las sociedades de origen–. Los aquí y los allí no son coordenadas físicas en un mapa sino más bien “relaciones significativas con los lugares que funcionan como una dimensión constitutiva de las identidades” (Farrugia, 2014, p. 302). O, tal como destacan Tarabini et al. “productos sociales que no existen de forma independiente a las actividades humanas y a las relaciones, significados, estatus, normas y valores que están asociados a ellos” (Tarabini, Jacovkis, et al., 2022b, p. 48). Las autoras destacan que la dimensión simbólica del espacio tiene importantes consecuencias en las transiciones hacia la educación postobligatoria en términos de distribución desigual de la oferta y condicionamiento de la elección escolar (Tarabini, Jacovkis, et al., 2022b)

La estructura del apartado distingue entre tres dimensiones que atañen a las definiciones colectivas que se proyectan sobre los aquí y los allí: los límites, el establecimiento de jerarquías y las posicionalidades (Anthias, 2001; S. Hall, 1996).



Los límites ponen el acento en la naturaleza relacional de la construcción de categorías dicotómicas y mutuamente excluyentes en las que la identificación es, al mismo tiempo, diferenciación o, tal como plantea Hall (1996), oposición entre un Nosotros y un Otros. Estas categorías generan atribuciones colectivas naturalizadas que dibujan grupos unitarios. Es en este punto en el que debemos dotarnos de la herramienta analítica del esencialismo estratégico debido a que, pese a que partamos de una teoría no esencializadora de las identidades, demos tener en cuenta que las identidades colectivas son producidas y reproducidas por los individuos en términos esencializantes.

Por otro lado, las jerarquías ponen el foco en las diferencias entre las distintas identificaciones colectivas y su encaje o desencaje en un contexto social específico en términos de recursos económicos, de poder, autoridad, legitimidad, capital simbólico y representación (Anthias, 2001).

Finalmente, la posicionalidad se refiere al papel de la agencia delimitada en la reproducción y negociación de prácticas intersubjetivas en un contexto dado.

### **9.2.1 Límites: entre aquí y allí**

Pese a que, como hemos visto, la etnicidad como tal no debe pensarse teóricamente como una categoría culturalmente estable y homogénea, los y las jóvenes reproducen una dicotomía entre el aquí –la sociedad de destino– y el allí –las sociedades de origen– que tiene efectos reales en tanto que los individuos se comportan como si esta oposición fuese ontológicamente cierta. Los y las jóvenes entrevistados, de hecho, explican que la dicotomía se encuentra dentro de ellos y tienden a autodefinirse cómo más o menos afines a uno de los dos polos opuestos y aparentemente irreconciliables entre el allí y el aquí:

M: El Africano es marroquí, pero no es marroquí, es de Barcelona, pero no es de Barcelona, ¿no? Todo a la vez. ¿Cómo vives estas dos... esta doble presencia?

El Africano: A ver, es que... es cómo lo has dicho. Yo he nacido aquí, se supone que soy de aquí, pero yo no me siento así. No he nacido en Marruecos y yo me siento marroquí.

*El Africano, chico, origen marroquí, segunda entrevista*

Elboli: Sí, pero... tampoco lo pienso mucho. Pero la nacionalidad española, y todo lo que tú quieras, pero los orígenes al final... es lo que cuenta. Tú puedes ser español y venir de cualquier lado. Pero sentirse, sentirse, lo que es, no... es que no tiene sentido la palabra.

Me siento de aquí, me siento de ahí...

M: ¿Por qué dices esto?

Elboli: ...te puedes sentir de donde tú quieras. Puedo sentirme chino, o... ¿me entiendes, ¿no?

*Elboli, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

M: Cuando dices que me recuerda que vengo de Pakistán ¿por qué lo dices? ¿A veces se te olvida?

Neni: Sí porque yo me considero ahora al llevar muchos años viviendo aquí y tener la nacionalidad española me considero más de España, de no sé, además ya mis padres también lo son y todos mis hermanos, entonces es como que...

*Neni, chica, origen pakistani, segunda entrevista*

Mientras que El Africano y Elboli se autoidentifican más como marroquí, Neni se autopercibe como más como española. Esto, en primer lugar, pone de manifiesto que el bascular entre una mayor o menor adscripción a los respectivos aquí y allí depende en gran medida de las trayectorias vitales de los y las jóvenes. Tanto El Africano como Elboli tienen una imagen positiva de Marruecos como un espacio seguro y familia, en cambio Neni vive constantes conflictos con su familia a la que la acusa de ofrecerle "poca libertad" y, en consecuencia, se identifica menos con todo lo que ella entiende como propio de Pakistán.

En todo caso, lo relevante es que en todas las citas anteriores la autoidentificación se plantea en términos de elección entre uno u otro polo simbólico. La mayoría de chicos y chicas no plantean que sea posible la articulación de identificaciones sociales híbridas en las que se pueda ocupar distintas posiciones simultáneamente.

Elboli, por otro lado, subraya la importancia de la percepción que el resto de la sociedad de destino tiene de ellos:

Elboli: Eres diferente.

M: Entonces, crees que te miran... diferente, ¿qué te miran igual...?

Elboli: Sí, seguro. Que al final... siendo español, como se dice... no tengo los rasgos de un español... color tampoco sería de un español... la forma de hablar tampoco... la forma de expresarse... al final eso... es lo que te hace ser... marroquí, ¿me entiendes? Es lo que queda, de... de fuera.

*Elboli, chico, origen marroquí, segunda entrevista*

Es decir, que uno de los principales escollos para una autoidentificación como español es, justamente, que los marcadores étnicos generan una reacción en el resto de la población que “te hace ser marroquí”, independientemente de la condición jurídica de nacionalidad y ciudadanía. Tal como recogen Aparicio y Portes (2014) las experiencias de discriminación, especialmente sufridas por individuos fenotípicamente no blancos, en contextos de recepción hostiles son factores que afectan negativamente a una identificación total o parcial en el aquí. En otras palabras: “El testigo cumple un papel al limitar lo que el individuo puede ser” (Goffman, 2004 [1956], p. 27)

Paradójicamente, la reproducción de la supuesta incompatibilidad entre el aquí y el allí que encontramos en las respuestas del alumnado se alinea con pilares fundamentales del pensamiento islamófobo y del choque civilizatorio. En su criticado ensayo *¿Choque de civilizaciones?*, Huntington (2001) reduce el mundo a civilizaciones con culturas que sostienen una homogeneidad intrínseca y que son fundamental y culturalmente incompatibles con otras civilizaciones. En este ensayo Huntington proyecta que el choque civilizatorio más importante durante el inicio del siglo XXI sería el inevitable conflicto entre “Occidente” y el “Islam”. Si bien la premisa del choque civilizatorio ha sido ampliamente criticada por las ciencias sociales (Abrahamian, 2003; Cloud, 2004), esta idea sigue presente en el debate social<sup>48</sup> y constituye uno de los pilares del racismo antimusulmán (Lathion, 2017). Sorprendentemente, esta pretendida incompatibilidad se encuentra también reproducida en los discursos de los y las jóvenes sobre las

---

<sup>48</sup> Véase, por ejemplo, las declaraciones del líder del partido español de ultraderecha VOX en una entrevista en 2018: “Hay otro elemento que hay que utilizar para regular la migración: la capacidad y la voluntad de adaptación de los inmigrantes. No es lo mismo la migración procedente de nuestros países hermanos hispanoamericanos, con nuestra misma forma de ver la vida, con la misma lengua, más allá de algunas excepciones, que la inmigración procedente de los países islámicos, no es lo mismo, nosotros no podemos asumir la migración de países islámicos, son incapaces de adaptarse a vivir entre nosotros” (Intereconomiatube, 2018).

diferencias entre el allí y el aquí como explicita Adila, que sintetiza la incompatibilidad cultural en clave religiosa:

Adila: Ah, bueno, no, yo me siento pakistaní, musulmana, no de aquí mucho, de aquí nada. Aunque tenga cosas que me gustan de aquí pero no, me siento musulmana

M: ¿Crees que no se puede ser a la vez?

Adila: ¿El qué?

M: Claro, dices, o soy musulmana o soy de aquí

Adila: Ya, no sé

M: Entiendo que es una pregunta difícil. Cuando dices que no me siento de aquí que significa eso

Adila: Que no me siento católica o esto. Porque los católicos... de religión no me siento de aquí. Sé poco de Jesús y de todo esto. Pero por ejemplo si yo no tuviera ninguna religión y tuviera que escoger alguna de las dos escogería la musulmana.

M: Ya, pero tú puedes ser de aquí sin necesidad de ser cristiana, ¿no?

Adila: Sí, bueno [duda] no sé.

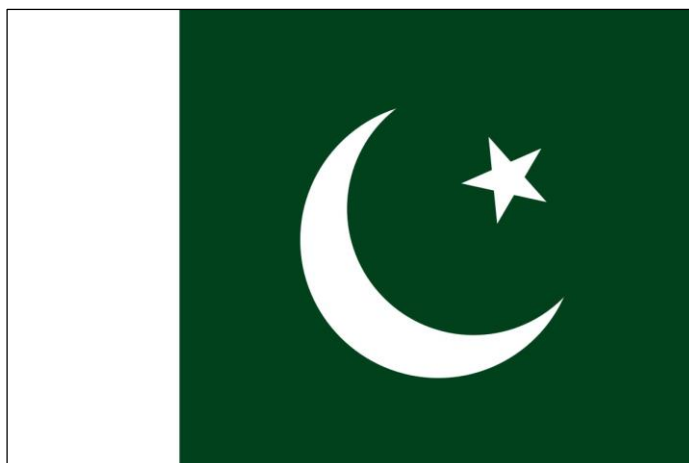
*Adila, chica, origen pakistaní, segunda entrevista*

En este testimonio de Adila encontramos tanto la equiparación de cada país a su adscripción religiosa mayoritaria<sup>49</sup> como la pretendida incompatibilidad entre ellas. También sigue la misma equiparación entre nación y religión Fátima que, en su producción fotográfica para el tema "Religión" adjuntó una imagen de la *Parcam-i Sitārah*, la bandera nacional del Pakistán que incluye una media luna y una estrella.

---

<sup>49</sup> La asociación entre religión y nación es un buen ejemplo sobre como las atribuciones sobre los aquís y los allís son relativamente independientes de la realidad sobre estos territorios. Ciertamente, en Pakistán el 96'2% de la población es musulmana según el último censo disponible de 2017 (Fuchs & Fuchs, 2020). En cambio, en España y Cataluña la situación es más compleja y contradice una asociación unívoca entre religión y estados o naciones. Según el Barómetro de Julio de 2019 del Centro de Investigaciones Sociológicas el 67'4% de la población española se declara como católico/a practicante o no practicante, el 2'3% creyente en otra religión y el 29'1% como agnóstico, no creyente o ateo. En Cataluña los porcentajes de catolicismo, otras religiones y no adscripción religiosa son del 52'7%, 2'2% y 43'7% respectivamente (CIS, 2019). Si tomamos los datos de autoadscripción religiosa como indicadores de la religiosidad de las zonas analizadas, resulta difícil deducir que Cataluña es una región unívocamente católica. En otras palabras, la importancia de las percepciones aquí analizadas no reside en su veracidad contrastable sino en cómo dibujan realidades sociales como si fueran veraces orientando la acción y reflexión de los actores sociales.

Tema: **Religión**. Fatima, chica, origen pakistaní



La interiorización de fronteras trazadas entre culturas homogéneamente dibujadas y supuestamente incompatibles o incluso contrarias contribuye a que la construcción de la identificación étnica se apoye en una elección –entre el aquí y el allí– más que una hibridación. En los mismos términos de incompatibilidad, y por tanto de imposición de una elección hacia un polo u otro de este supuesto par de opuestos, habla The Best sobre los consumos de carne y alcohol o Eren sobre los consumos musicales:

The Best: Pues... mis orígenes me hacen estar también bastante triste por las obligaciones que he dicho antes. Tiene que ver con la religión. No poder beber... porque un poco de curiosidad tengo.  
M: Vale, es un poco lo que me explicabas antes, ¿no? Esa relación con de dónde vienes y a dónde vas. [...] ¿Te gustaría reencontrarte con los orígenes o te gustaría seguir explorando lo que hay más allá?

The Best: Explorar lo que hay más allá, la verdad.

*The Best, chico, origen marroquí, segunda entrevista*

M: ¿Se puede ser a la vez como estudioso del islam y fan del K-Pop?

Eren: No, no... Si estás estudiando islam... K-pop, para nada.

*Eren, chico, origen pakistaní, segunda entrevista*

### **9.2.2 Jerarquías: el aquí sobre el allí**

Por lo que respecta a las jerarquías, en los discursos de los y las jóvenes sobre las diferencias entre el aquí y el allí se reproduce la hegemonía de la superioridad de los países colonizadores respecto a los colonizados. Hegemonía que se da en forma de violencia simbólica que sutil pero efectivamente impone definiciones en la doxa que sostienen relaciones de dominación. En las entrevistas subyace un evolucionismo cultural que establece una jerarquía del aquí –moderno, feminista, democrático, pacífico, libre– sobre el allí –retrógrado, patriarcal, autoritario, violento, opresivo–. Se trata de un evolucionismo teleológico (Thompson, 1978) en tanto que presupone que el aquí es un estado históricamente superior y avanzado mientras que el allí se encuentra en un estadio previo que, con el tiempo, se modernizará hasta el “estado civilizatorio” del aquí.

Alias: Ah, que cuando vinimos nosotros aquí a España, los cambios y todos esto. El día que vinimos, cuando aterrizamos aquí dijimos, hemos llegado al futuro. Los edificios no son nada parecidos a los de Marruecos, tienen todo... parecía muy muy diferente a lo que estábamos acostumbrados a ver

*Alias, chico, origen marroquí, primera entrevista*

Erl: O sea, yo estaba muy feliz cuando iba a Pakistán y todo esto. Cuando iba ahí era como... ¿esto es Pakistán?... y después salí y era como, está bien... porque era muy diferente que aquí. Y claro, yo no me esperaba que fuera tan diferente.

M: ¿Qué era lo que te llamó la atención de estas diferencias?

Aquí todo es más como digamos, moderno, o no del todo, pero aquí todo es como muy nuevo. Y allí no... ahí me quedé como, ¿a dónde he venido? Pero después cuando salí ya era como, vale, está bien. Era muy pequeña, tenía nueve años. Y por eso. Me llevé un shock.

*Erl, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

De las citas de Alias y Erl se desprende la superioridad de un aquí avanzado, moderno o futurista contra un allí que se dibuja en un estadio previo. No se entiende el aquí del

allí desde la diferencia sino desde la superioridad del primero sobre el segundo. La imagen escogida por Samandar para el tema “Origen” y la explicación que la acompaña subraya esta idea con un juego de luz y sombras:

Tema: **Origen**. Samandar, chica, origen pakistani



Samandar: Aquí una parte puedes ver oscura, y en la otra... la comunidad... o sea, es el mismo sitio que hice la foto anterior. La parte oscura es que... me siento también de Pakistán. Y la parte más luminosa es porque me siento también de aquí.

*Samandar, chica, origen pakistani, segunda entrevista*

Cuando Alias expresa “hemos llegado al futuro” o Erl se refiere al país de destino como algo “más moderno” reproducen una definición muy concreta de la idea de civilización y de las relaciones entre Oriente y Occidente: lo “civilizado” como la característica definitoria de la identidad que históricamente Occidente se ha dado a si mismo (Elias, 2016), diferenciándose así de lo bárbaro o incivilizado. Se trata, en definitiva, un discurso orientalista que construye desde occidente una imagen de lo que es oriente, definiéndolo como un estado previo, incompleto o defectuoso respecto al ideal de sociedad, representado por occidente (Said, 2003 [1978]). Un discurso orientalista que,

paradójicamente, es reproducido por los y las descendientes de países que tradicionalmente lo han sufrido.

### **9.2.3 Posicionalidad: el allí desde el aquí**

Respecto a la posicionalidad desde la que se construyen las significaciones entre el aquí y el allí destacaremos dos aspectos: la experiencia que los y las jóvenes de segunda generación tienen de sus países de origen y la percepción que éstos tienen de los dos espacios de significación más importantes para ellos en el aquí: la escuela y el barrio.

Los hijos e hijas de la migración pakistaní y marroquí que han nacido o se han socializado desde niños en Cataluña suelen experimentar sus países de origen a través de contactos vía redes sociales, mediante los relatos de sus familiares o a partir de visitas relativamente cortas coincidiendo con períodos vacacionales o fiestas como celebraciones matrimoniales. Ciertamente, en el caso de los y las jóvenes de origen pakistaní el alto costo económico del viaje provoca que muchos de ellos, algunos de los cuales se autoidentifican plenamente como pakistaníes, solo hayan estado en Pakistán una o dos veces en su vida. Para el alumnado de origen marroquí, en cambio, la mayor cercanía geográfica les permite viajar más a menudo durante periodos que suelen coincidir con las vacaciones escolares. Fátima, por ejemplo, adjunta una foto de un vestido de boda para la foto sobre el tema “origen” y Abduscan y El Africano relatan del siguiente modo su experiencia de los países de origen familiares:

Tema: **Origen.** Fátima, chica, origen pakistaní





M: Dime dos cosas de Pakistán que sean mejores que Barcelona y dos cosas que sean peores

Abduscan: Las dos peores la inseguridad y que hay mucha contaminación. Las mejores que me gustan a mí son el... Todo me gusta de Pakistán, que es muy barato y que... Street food, sabes lo que es, ¿no? A mí me gusta Street food

*Abduscan, chico, origen pakistaní, segunda entrevista*

El Africano: Orígenes... Una foto mía en la playa arriba en... mira, si pones Google te enseño... aquí, aquí. Esta playa.

M: Ya ves, vaya playote.

El Africano: Sí. Está en de las mejores del mundo. Está a quince minutos caminando de donde yo vivo. Y casi siempre con los amigos se va.

M: Qué guay. ¿Y la pones en orígenes por qué?

El Africano: Porque es de donde yo me siento que vengo.

*El Africano, chico, origen marroquí, segunda entrevista*

Los vestidos de boda, la *street food* o las playas remiten a una experimentación de los países de origen más basada en una estancia temporal, vacacional y extraordinaria que en una participación completa en la cotidianidad ordinaria. Los hijos e hijas de migrantes son, de algún modo, turistas en las sociedades en las que basan total o parcialmente su propia identificación étnica. Más que una doble presencia, estos jóvenes experimentan una doble ausencia (Sayad, 2010) en tanto que se les veta la participación plena en las sociedades de destino, pero tampoco viven, por su condición de hijos de emigrados, una presencia completa en los países de origen. Esto genera, consecuentemente, una brecha entre la percepción que estos jóvenes tienen de sus países de origen y la realidad que los miembros de las sociedades de origen experimentan sobre estas mismas sociedades. Es decir, cuando estos jóvenes hablan de las características de sus sociedades de origen lo hacen desde las significaciones propias de agentes parcial o totalmente externos a ellas. No hablan de Pakistán o Marruecos sino de la imagen que tienen de éstos allí desde su posición de individuos en un aquí específico.

Por otro lado, una perspectiva que trate de no esencializar categorías homogéneas sobre los países de origen también debe complejizar las distintas realidades sociales de las sociedades de destino. Para responder a esta cuestión se debe abordar no solo la representación abstracta que los y las jóvenes hacen de los países de destino, sino que debe prestarse especial atención a los espacios de socialización y relación inmediatos de los y las jóvenes que configuran su experiencia del aquí. Para ello, el análisis se enfoca en el barrio y en la escuela como los dos principales contextos de experimentación del aquí:

El Africano: [...] O sea, este es el único barrio que... que yo puedo ser como soy... o sea, que a mí me gusta de verdad.

M: Vale, dices que yo puedo ser como soy... ¿por qué dices eso?

El Africano: No sé, porque... si esta... es que para mí este barrio es muy diferente a los demás.

M: ¿En qué aspectos?

El Africano: Todo este barrio es muy de todos los chavales en la calle... sabes, todos los días, siempre, verano, lo que sea... los otros son como más vacíos, ¿no? esto no me gusta.

M: Claro, es justo lo que me decías que te gusta de Marruecos. Las calles. Súper. Tal cual.

El Africano: Sí.

*El Africano, chico, origen marroquí, segunda entrevista*

Respecto al barrio, las entrevistas indican que éste es percibido como una realidad distinta al resto de la ciudad y el resto del país. Tal como indica El Africano, el Raval es, para él, más parecido a Marruecos que a otros barrios de Barcelona. La identificación con el aquí se da en los límites de un contexto que se entiende como excepcional y no representativo del resto de la sociedad de destino. La composición social caracterizada por la citada homogeneidad de clase, heterogeneidad de orígenes y ausencia de autóctonos dificulta entender el Raval como parte de un todo mayor como Barcelona, Cataluña o España. Esto convierte al Raval en una suerte de espacio urbano liminar o intermedio entre el aquí y el allí: no es ni aquí ni allí. Si bien geográficamente se encuentra dentro del país de destino, simbólicamente se llega a representar como cercano a las sociedades de origen o, al menos, a la representación que de los y las jóvenes entrevistados hacen de ellas.

La principal consecuencia de esta representación es que la naturaleza intermedia del barrio dificulta identificaciones híbridas y/o en la sociedad de destino y, en cambio, favorece identificaciones más cercanas a las sociedades de origen o limitadas a las fronteras simbólicas del barrio. Como se subraya en la cita anterior: este es el único barrio en el que puedo ser como soy. Es más probable sentirse del Raval que de Barcelona, de Cataluña o de España. Como las familias, los grupos de iguales y el barrio se enmarcan como esferas cercanas al allí, la escuela emerge como el principal, quizá el único, contexto cotidiano de estos jóvenes en los que se entra en diálogo con una realidad o institución netamente identificada como propia del aquí.

Las distancias entre la escuela y los y las jóvenes se manifiestan en primer lugar en el perfil social dominante del profesorado comparado con el de los y las jóvenes. Mientras que los primeros son, en su práctica totalidad, personas autóctonas, con una posición socioeconómicamente acomodada y abiertamente laicos, los segundos son, también en su práctica totalidad, jóvenes de origen migrante, con posiciones de clase trabajadoras o precarias y mayoritariamente creyentes:

M: ¿Y lo peor [del instituto]?

Eren: (silencio largo) Los profesores.

M: ¿A ver?

Eren: Que yo desde que he estado aquí solo he visto a un profesor musulmán.

M: Ah.

Eren: Sí. Bueno, ya se ha ido ahora. Era una chica. Y... bueno, eso, que haya profesores también musulmanes.

M: Qué guay. Que interesante. ¿Por qué?

Eren: Bueno porque... no sé, es que...

M: Estamos aquí para escucharte, eh, lo que tú digas.

Eren: No sé, creo que... bueno, que sean musulmanes y pakistanís también. Así si tenemos alguna duda, los que no saben expresarse y decir algo en castellano o catalán, que lo puedan decir en Urdú. Eso.

M: Vale. Eh... vale, ¿porque te encuentras que hay gente en esa situación?

Eren: Hay mucha gente. 7 o 6 personas que no saben, que van a aula de acollida y solo por eso, por culpa de no saber castellano y catalán y no entender, la clase, van a repetir. Eso sí. Por eso.

M: ¿Y qué te parece eso?

Eren: Injusto porque... si estuvieran en Pakistán aprobarían. Aquí no.

*Eren, chico, origen pakistaní, primera entrevista*

Erl: [...] El profe dice “Jo no crec en Déu”. Se refiere a Dios y también en el número diez del examen [se ríe]. Entonces... entonces, siempre hace bromas relacionadas a Dios, al sexo, y a esas cosas. Cosas así. En bromas malas, tipo... bromas malas que no tienen gracia, muchas.

M: Me interesa la conversación esta que introducáis sobre “Va, yo no creo en Dios” y discutáis.

Erl: Si, entonces, había un compañero mío que se llama Alias...

Ah... El Alias era... [se ríe] Entonces Alias dijo que “cómo vosotros podéis pensar que, con un boom, que con una explosión puede haberse creado algo tan complejo como el cerebro”. Y a mí me encantó cuando dijo eso, porque es muy cool, porque tiene razón.

*Erl, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

En estos fragmentos, las diferencias idiomáticas y religiosas subrayan la oposición situada entre un nosotros y un ellos. El nosotros, para los y las jóvenes entrevistados, es musulmán y habla darija, urdú y/o panyabí mientras que ellos, los profesores, son laicos y/o cristianos y hablan en catalán y/o castellano. Además, tal como abordaremos en el punto siguiente, reproduciendo la diferenciación evolucionista entre el aquí y el allí que significa la sociedad de destino como progresista y las de origen como tradicionales y conservadoras, la escuela emerge como un espacio feminista en aparente oposición a las culturas de origen.

Además, es interesante señalar que el comentario de Alias es “cool” para Erl porque evidencia el choque entre dos autoridades en las vidas de estos chicos y chicas musulmanes, la autoridad docente y la autoridad de su fe. El islam, pese a ser una señal de una identidad alterizada en las sociedades europeas, se vive por parte de estos chicos y chicas como un motivo de orgullo de los musulmanes respecto al resto de individuos.

En conclusión, la escuela es el principal espacio de socialización que pone en contacto los y las jóvenes entrevistados con una idea del aquí que trasciende los límites simbólicos del barrio que, como hemos analizado, puede incluso no considerarse como simbólicamente representativo del país de destino.

### **9.3 La articulación del género**

En la definición de las identidades sociales dóxicas tiene un papel central el eje de género puesto que es uno de los principales factores de diferenciación de las biografías de los y las jóvenes dentro de las minorías étnicas (Vertovec, 2007). Asimismo, la discusión sobre la relación entre el islam y la igualdad de género se encuentra especialmente presente en la agenda política. Por este motivo este apartado analiza cómo las chicas y chicos entrevistados explican el papel del género en sus trayectorias. En primer lugar, el análisis subraya por un lado la importancia de la complejidad y heterogeneidad de las familias musulmanas y las interpretaciones del islam respecto a cuestiones de género y, por el otro, el papel activo de negociación y agencia de los y las jóvenes entrevistados; lo que contribuye a explicar por qué no se puede establecer una asociación unívoca entre islam y desigualdad de género. En segundo lugar, se exploran las negociaciones de género de las jóvenes entrevistadas tanto con la escuela como con la familia y cómo estas se producen dentro de un marco de identificaciones étnicas basados en pares de opuestos.

#### **9.3.1 Complejidad y agencia**

El argumento principal de Huntington (2001) para defender el inevitable choque civilizatorio entre occidente y el mundo islámico se refería a la incompatibilidad de este último con sistemas políticos de tipo democrático. Ahora bien, durante los siguientes años se revisó esta tesis incorporando la igualdad de género como eje principal de diferenciación entre occidente y el islam: “[...] la tesis de Huntington no identifica la línea de fractura cultural más básica entre Occidente y el islam, que se refiere a las cuestiones de igualdad de género y liberalización sexual. El abismo cultural que separa al Islam de Occidente tiene que ver con el Eros mucho más que con el Demos.” (Norris y Inglehart, 2002, pp. 235–236)

La propuesta de Norris y Inglehart (2002) supone una revisión de la propuesta de Huntington en tanto que desplaza el foco de interés de los sistemas políticos a la igualdad de género. Pese a eso, su propuesta, como la de Huntington, reproduce los mismos problemas de homogeneización cultural mediante conceptos como “Occidente” o el “islam” y de inevitable choque civilizatorio, aquí llamado “abismo cultural”, entre unos y otros.

Ante posturas que asocian unívocamente islam como sinónimo a priori y per se de desigualdad de género en oposición a un Occidente pretendidamente igualitario, resulta fundamental subrayar dos dimensiones de las experiencias de las mujeres y hombres musulmanes. En primer lugar, la complejidad interna dentro de lo que se reduce dentro de la etiqueta de islam. Es decir, las vivencias del islam por parte de sus creyentes son heterogéneas. Cualquier intento de reducir las experiencias de los musulmanes a ciertos puntos compartidos por todos ellos y ellas por razón de su adscripción religiosa corre el riesgo de cometer reduccionismos que no dan cuenta de la complejidad de las múltiples vivencias e interpretaciones religiosas. Para el caso de las mujeres pakistaníes en Barcelona, por ejemplo, las relaciones de género intersectan con multiplicidad de factores como la procedencia sociodemográfica, rural/urbana, de casta, de nivel de estudios de las familias, de las prácticas o ideologías patriarcales del contexto de recepción y la reacción de los individuos a éste último (Arrasate, 2018). En segundo lugar, este tipo de generalizaciones subestima el papel de la agencia de las mujeres musulmanas que son caracterizadas como objetos pasivos de una estructura patriarcal islámica en vez de sujetos capaces de negociar e incluso resistir las múltiples opresiones que viven

En el marco de esta tesis doctoral, los y las jóvenes reconocen la existencia de mecanismos de desigualdad de género en sus grupos étnicos, pero complejizan los factores que explican que individuos o familias sean más o menos igualitarios en aspectos de género tal como se aprecia en las siguientes citas:

Bueno, tengo mi tía que es muy liberal también. Que les dijo, oye, pero deja hacer lo que ella quiera, no sé qué. También hacía fútbol en ese entonces. Y le decía mi madre, no, mi abuela que es como más cerrada. Le decía, va con pantalón de fútbol, porque el pantalón de fútbol es corto. Y le decía, déjala, déjala, que todavía es joven, no sé qué.

*Rizo, chica, origen marroquí, tercera entrevista*

M: Vale. ¿Sabrías identificar qué grupos sociales en Pakistán son...  
tienden más a casar a sus hijas?

Neni: Es... o sea, es gente que... normalmente ahora no pasa mucho, pero hay gente que al ver que su hija, o sea, en pueblos eso sigue pasando, no te lo voy a negar hay pueblos que sigue pasando. Y es como es muy normal, porque, es bueno, depende si tú vives en Pakistán y vives en un pueblo pequeño es muy normal. Pero si vives en una ciudad entonces es como ya cambia la mentalidad. Porque creo que en Barcelona también hay esto que antes, por ejemplo, no sé, hace poco en los pueblos se casaban también muy jóvenes, y en la ciudad no pasaba esto, y eso es porque cambia la mentalidad de la persona al vivir en un sitio diferente

*Neni, chica, origen pakistaní, segunda entrevista*

M: ¿De qué depende que a una chica pakistaní le dejen salir más o menos?

Adila: Depende, creo que depende más de los padres de como son, de si son muy religiosos o están más... mi madre es muy estricta pero mi padre deja hacer todo. Por eso tengo algunas prohibiciones, pero bueno

*Adila, chica, origen pakistaní, segunda entrevista*

Rizo, Neni y Adila ponen de manifiesto que las actitudes más o menos igualitarias de las familias marroquíes o pakistaníes no dependen per se de su adscripción religiosa como musulmanes, sino que ponen de manifiesto factores como la edad, la diferencia rural/urbana o la interpretación concreta que cada familia haga del islam. El caso de Neni es paradigmático porque sus conflictos familiares no se deben tanto a una cuestión estrictamente cultural sino al intento de la familia de preservar el estatus de su hermano en tanto que figura relevante en la comunidad pakistaní del barrio.

Cabe subrayar que estos discursos contrarios a la asociación unívoca entre familias musulmanas y opresión sobre las mujeres entran, aparentemente, en tensión con la retórica del aquí sobre el allí que se presentaba en el punto anterior. Las chicas entrevistadas sostienen al mismo tiempo una jerarquía de las distintas geografías imaginadas en las que el país de destino es más progresista e igualitario, pero, al mismo

tiempo, se reivindica que los individuos que los y las jóvenes entrevistados asocian con el país de origen –familiares principalmente– no son unívocamente conservadores y patriarcales. Mientras que cuando se hablaba de forma genérica sobre lo que significa ser de aquí o de allí la retórica de los y las entrevistados tendía a presentar pares de opuestos aparentemente irreconciliables, cuando se refieren a su realidad cotidiana los y las jóvenes describen casuísticas híbridas que tensionan esta simplificación dicotómica.

Esta incongruencia es un aspecto especialmente importante para esta tesis doctoral, puesto que demuestra una incoherencia entre los atributos que se movilizan en la dicotómica definición del aquí y el allí como opuestos irreconciliables al tiempo que se viven y conocen realidades marcadas por identificaciones muy híbridas. Tal como plantea Schütz, los enunciados que los individuos movilizan para significar su vida social “pueden tener las opiniones más diversas y contradictorias sobre cuestiones morales, políticas o económicas y esta incongruencia no se origina necesariamente en una falacia lógica” (Schütz, 2012, p. 30). Lo interesante de esta contradicción es que se da en dos planos distintos, por un lado, un plano abstracto y general –“los países de origen son más conservadores y machistas”– y por el otro el experiencial individual –la infinidad de experiencias de hibridación y complejidades que trascienden las rígidas fronteras entre el aquí y el allí que sostienen en sus discursos–.

Las chicas entrevistadas no solo niegan que el islam sea esencial y unívocamente patriarcal, sino que llegan a reivindicar interpretaciones feministas del mismo.

M: Todas estas reflexiones que haces son tuyas de ti misma leyendo el Corán, ¿o es el Imam que os da charlas?

Amina: No, yo no creo al Imam. Solo creo a uno que explica los derechos de una mujer. De las relaciones y todo eso. Solo lo escucho a él y lo entiendo. Porque eso es justamente lo que pone en el Corán. Y yo le creo. Es al único que le sigo.

*Amina, chica, origen pakistaní, segunda entrevista*

Amina, pues, pone de manifiesto la posibilidad de hacer lecturas feministas del islam evidenciando que es más importante la lectura del texto que el contenido del texto en sí mismo. También Amina pone como ejemplo para el tema “origen” una foto de soldados mujeres del ejército de Pakistán y dice sobre ellas: “van tapadas, no se les ve el pelo, pero igualmente son fuertes”



Tema: **Origen.** Amina, chica, origen pakistaní



El testimonio de Amina permite identificar como la negociación de las identificaciones de género hilvana discursos que conectan ideas como derechos de la mujer y mujeres fuertes con el islam y Pakistán respectivamente. Amina, asociando islam o Pakistán a la igualdad de género, reubica su fe y su origen en el marco de las oposiciones jerárquicas entre el aquí y el allí. Al acercar ambos conceptos, Amina propone nuevas definiciones que rompen la dicotomía de opuestos que encorseta las negociaciones identitarias y abre un espacio hacia identificaciones más híbridas.

Arrasate (2018) identifica negociaciones e interpretaciones del islam similares entre las chicas de origen pakistaní en Barcelona destacando justamente la dimensión de la igualdad de género: “lejos de aceptar de manera pasiva las enseñanzas religiosas, tienen lugar procesos de negociación a través de los cuales las jóvenes deciden qué aspectos de la religión y de la cultura consideran o no aceptables. Así, las informantes no consideran islam y modernidad como conceptos opuestos, sino que abogan por la construcción de nuevas identidades dentro de una modernidad islámica” (Arrasate, 2018, p. 231).

### **9.3.2 Tiempo de ocio y omisión de la sexualidad**

Pese a que, como se ha argumentado, es fundamental partir de una mirada no esencialista y unívoca de la relación entre origen étnico, religiosidad e igualdad de

género, las chicas pakistanís<sup>50</sup> entrevistadas afirman que el hecho de ser mujer y pakistaní influye en dos aspectos clave de sus trayectorias vitales y educativas: el control sobre el tiempo de ocio y la omisión de la sexualidad. Mientras que la familia emerge en los discursos como el principal actor que promueve estas definiciones relacionadas con el género, la escuela aparece como un actor opuesto que propone explícita o implícitamente un contra discurso al respecto:

Eren: Porque hay cosas que mi madre no deja hacer a mi hermana, pero yo le digo, no, lo tiene que hacer.

M: ¿Y por qué crees que lo tiene que hacer?

Eren: Pues porque ella también tiene que aprender más cosas, no es como que está allí callada y que no tenga que hacer nada, no sé, eso no me gusta.

M: Vale. Pero dices que esta es una opinión que tú intentas hacer entender a tu madre.

Eren: Sí. Aunque no lo entienda.

M: Vale, o sea que hay... tu familia, tu madre, tiene un modo de ver la relaciones entre chico y chica y tú tienes otra.

Eren: Sí. Y yo tengo otra.

M: ¿Vale, y de dónde ha salido esta forma de ver?

Eren: Bueno, antes no la tenía, pero cuando estuve aquí las cosas que habla la Ángela, los profesores... me ha cambiado.

M: A ver, ¿me podrías explicar cómo ha sido este cambio de cabeza?

Eren: Pues antes por ejemplo en los anuncios las chicas salen con, como se llama, limpiando cosas y todo esto y los chicos haciendo deporte. Yo decía que tiene que ser esto, solo esto. El azul a los

---

<sup>50</sup> Este análisis se enfoca principalmente en las entrevistas a chicas pakistanís por una cuestión de muestra y disponibilidad de datos. Tal como se ha explicado en el capítulo de metodología, se han entrevistado un total de 3 chicas de origen marroquí, pero Nadia abandonó el proyecto después de la primera entrevista. Además, parece que las experiencias de género de Manar y Rizo son distintas a las expresada por las chicas pakistanís en varios puntos y, comparativamente, se caracteriza por una problematización menor de este aspecto. Manar, por ejemplo, responde a la pregunta sobre si su trayectoria habría sido igual si hubiese sido chico en vez de chica diciendo que probablemente sí. Rizo, por su parte, responde reforzando la idea de que los chicos son más disruptivos que las chicas, pero no identifica en su trayectoria desigualdades por el hecho de ser mujer. En ambos casos, la baja autopercepción de diferencias o desigualdades de género (que no conlleva, necesariamente, la ausencia de estas) dificulta su análisis mediante la estrategia de la entrevista cualitativa debido a que esta técnica depende de las percepciones de las entrevistadas que, en estos dos casos, son poco sensibles a los aspectos de género.

chicos, y el rosa para las chicas. Pero cuando estuve aquí la profe dijo no, no es necesario esto, porque todos somos iguales, no sé qué no sé cuántos. Argumentó muy bien y eso me ha cambiado...

*Eren, chico, origen pakistaní, primera entrevista*

En este fragmento, Eren visibiliza el conflicto entre dos formas de entender los roles adecuados relacionados con la feminidad. Desde un punto de vista educativo el análisis permite identificar como, para Eren, quien limita el margen de maniobra de su hermana es su familia, concretamente su madre. Por el otro lado, aquellos que “le han cambiado” su modo de pensar sobre el papel de la mujer son sus profesores y profesoras. Se evidencia, por lo tanto, que las dos principales instituciones en la socialización de estas jóvenes, familia e instituto, se encuentran en aparente conflicto y, consecuentemente, Eren negocia su posición entre puntos de vista percibidos como contradictorios.

Respecto al control sobre el tiempo de ocio, a lo largo de las entrevistas aparecen casos como el que relatan Adila o Neni:

M: Crees que, si en vez de nacer en una familia de origen pakistaní hubieses nacido en una familia con un padre y una madre nacidos en Barcelona, ¿hubiese sido distinta?

Adila: ¿Si fueran de diferente religión?

M: Si, si fuesen catalanets

Adila: Creo que tendría más libertad

M: A qué te refieres

Adila: Por ejemplo... salir con amigas y todo esto, como con amigos, y no puedo. Por ejemplo, ahora vamos a ir de colonias y no voy a poder ir, porque no me dejan dos días fuera de casa [...] Fuera del instituto mis padres por ahora solo me dejan con musulmanas. Salir con musulmanas, pero me dice que después de los 18 cuando sea mayor podré salir con quien quiera, chico o chica, ya seré mayor y podré salir con quien quiera

*Adila, chica, origen pakistaní, segunda entrevista*

Neni: Pues de ser... vamos, que normalmente en la religión musulmana la mujer, vamos, que es como... es que es como... no, espera, me costará explicártelo, espera.

M: Tranqui.

Neni: Eh... no sé, por ejemplo. Es que es un ejemplo muy tonto, pero mira, tener un amigo, por ejemplo, un mejor amigo chico. En mi familia ahora mismo sería como... Ahhh, estás hablando con un chico, que no sé qué que no sé cuántos. Cuando, imagínate, esta persona es muy importante para mí, es mi mejor amigo. Y es la única que me entiende, pues mis padres hubieran entendido, o sea, si fuesen catalanes hubieran entendido eso, y yo creo que no me dirían que no hablase con esta persona, y no me tendrían recluida en mi casa ni nada. Entenderían que una chica puede tener un amigo. Pero en cambio en mi familia de ahora no lo entenderían.

M: Vale, y a ti que te parece que tu familia piense que eso no está bien o que...

Neni: Como ya te he dicho, es como una mentalidad muy diferente. A mí, sinceramente, si yo tuviera una hija me parecería muy bien que tuviera un mejor amigo que fuera un chico, porque es como... experimentar cosas diferentes, a lo... saber lo que piensa un chico, saber lo que piensa una chica, cosas que la gente tiene que saber, hacer, experimentar y cosas así.

*Neni, chica, origen pakistaní, primera entrevista*

Durante el tiempo en el que no se está en la escuela, a algunas de las chicas no les dejan interactuar con hombres o con personas no musulmanas<sup>51</sup>. De nuevo, emerge aquí el instituto como excepción y oposición porque las chicas interactúan necesariamente con estudiantes tanto chicos como creyentes de otras religiones. Asimismo, el fragmento de Adila ejemplifica como le impiden participar en una excursión de final de curso porque supone estar demasiados días fuera. En estos espacios de vida

---

<sup>51</sup> Aquí subyace, de hecho, la observancia de la *pardah*, la segregación de géneros entre hombres y mujeres que no compartan lazos familiares directos y que se asocia con la respetabilidad de la familia; pese a que la *pardah* tiene una cierta importancia como mandato social, las experiencias de las chicas son heterogéneas e interpretan la norma de formas distintas y flexibles (Arrasate, 2018).

escolar en los que las familias tienen margen de decisión sobre la participación de sus hijas se evidencia explícitamente esta tensión entre progenitores y centro educativo.

El caso de Neni también es interesante porque su trayectoria en los últimos años se caracteriza por un fuerte conflicto con la familia con la que convive y un control que se debe, según ella, a que uno de sus hermanastros es tiene una posición visible en la comunidad pakistaní del barrio. Debido a esto, argumenta Neni, su familia la presiona para que no se comporte de forma “inadecuada” y ponga en riesgo la reputación de su hermano. Esto no solo no desincentiva los “comportamientos inadecuados” de Neni, sino que activa una reacción en ella, una fuerte crítica sobre las presiones que experimenta por el hecho de ser mujer en su familia.

Respecto a los espacios en los que está permitido o prohibido hablar sobre temas relacionados con el sexo encontramos de nuevo la misma dicotomía:

Eren: Sí. Aquí, por ejemplo, a Pakistán no te enseñan el, sobre el sexo. Aquí sí. Allí creen que no es necesario de momento, cuando ya sea, cuando estés en Bachillerato o universidad, pero aquí sí. Aquí es diferente.

M: Vale. ¿Y por qué esa diferencia?

Eren: Pues porque creen que no está bien visto enseñar a alguien esas cosas ahí.

M: ¿Y porque crees que no está bien visto?

Eren: Pues porque la religión no nos permite eso.

M: Tal cual. ¿Y tú qué opinas sobre eso?

Eren: Bueno, yo he preguntado a mi profesor del islam y me ha dicho, es necesario que una persona sepa todo sobre eso. Si es obligatorio, hazlo. Y si no es obligatorio déjalo. Yo he aprendido todo sobre eso. No tengo problemas.

*Eren, chico, origen pakistaní, primera entrevista*

En el fragmento de Eren se pone de manifiesto como la omisión de la sexualidad es algo propio de la representación sobre el allí mientras que en el aquí la sexualidad es un tema de conversación más habitual o explícito<sup>52</sup>. En otro caso una de las chicas

---

<sup>52</sup> En una de las visitas a una de las instituciones de apoyo y acompañamiento extraescolar observé una oferta de un curso de educación sexual básica en el que se pagaba a los asistentes

entrevistadas explica durante la entrevista que le gusta leer manga yaoi<sup>53</sup> y que teme la reacción de su madre si supiese lo que está leyendo. En ambos ejemplos vemos, en consonancia con otros trabajos (Arrasate, 2018), como el espacio religioso y familiar se concibe mayoritariamente proclive a una omisión de cualquier aspecto relacionado con la sexualidad, mientras que la escuela y otros espacios asociados con el aquí promueven más discusión sobre estos aspectos.

En definitiva, el género emerge como una de las dimensiones que refuerzan en el discurso de estos y estas jóvenes las fronteras simbólicas entre el aquí y el allí, dificultando negociaciones de hibridación entre estos dos polos dibujados como opuestos e incluso generando conflictos entre unos y otros.

---

una pequeña pero significativa suma de dinero con el objetivo de superar las resistencias iniciales de los y las jóvenes y maximizar la asistencia.

<sup>53</sup> Este género se caracteriza por representar historias de amor, más o menos explícitas, entre hombres.

# Capítulo 10: Identidades escolares

Para completar el mapeado de las identidades disponibles en los procesos de articulación identitaria de los hijos e hijas de inmigrantes pakistaní y marroquí ante la transición educativa es fundamental abordar las características que definen las identidades escolares dóxicas en esta tesis doctoral. El análisis de este capítulo se basa, como el anterior en la primera pregunta de investigación, pero en relación a las identidades escolares definidas por los chicos y chicas entrevistados

Por este motivo, el primer apartado de este capítulo analiza las respuestas a la pregunta *¿qué significa ser alumno/a en este campo social?*, señala los aspectos fundamentales de sus discursos y los relaciona con las identidades sociales figuradas que rigen en la doxa del campo social.

Además, como se ha desarrollado a lo largo del apartado teórico, las identidades escolares que operan en la transición hacia la educación postobligatoria se dan en relación a las nociones que se proyectan sobre los diferentes itinerarios educativos disponibles (Tarabini y Jacovkis, 2019). Así pues, el segundo apartado de este capítulo responde a la segunda pregunta de investigación: *¿Qué nociones proyectan los hijos e hijas de migrantes sobre los itinerarios educativos postobligatorios? ¿Cómo se relacionan las nociones de los itinerarios con sus identidades sociales y escolares?*

## 10.1 ¿Qué significa ser alumno/a?

Este apartado tiene por objetivo identificar las principales dimensiones que configuran las identidades escolares dóxicas en este contexto, interrogarse sobre las causas atribuidas por el alumnado al peor o mejor desempeño en estas y las relaciones entre las figuraciones identitarias escolares y las transiciones hacia la educación postobligatoria.

El análisis identifica dos dimensiones que estructuran las identidades escolares dóxicas: la capacidad y el comportamiento. Tal como lo resume Manar:

Manar: Pues un buen alumno pues es que, pues, aprueba todo [...] y que no la lía tanto.

*Manar, chica, origen pakistaní, primera entrevista*

Que el alumnado identifique específicamente estas dos dimensiones como los pilares constituyentes de las identidades escolares es coherente con investigaciones previas.

La capacidad y el comportamiento corresponden al orden instrumental y el expresivo respectivamente (Bernstein, 2003b [1971]). También presenta puntos en común con dos de las tres dimensiones de la vinculación escolar: la cognitiva y la conductual (Fredricks et al., 2004).

Siguiendo la lógica identitaria de oposición (S. Hall, 1996) el “buen alumno/a” se construye en la doxa en oposición al “mal alumno/a”. Como dice Elboli, “el mal alumno es lo contrario al buen alumno”. Por lo tanto, dentro de la doxa, la oposición entre el “buen alumno/a y el “mal alumno/a” clasifica las identidades a partir de las dimensiones de capacidad y esfuerzo. Idealmente, el “buen alumno/a” es, dentro de la cosmovisión de los y las jóvenes, el alumno inteligente, capaz y comprometido con la norma escolar mientras que el “mal alumno/a” se describe como aquel desinteresado e incapaz para superar los retos que surgen a lo largo de la trayectoria educativa.

Así pues, la primera característica de la identidad escolar dóxica hace referencia a la capacidad que el alumnado presenta para cumplir adecuadamente con las peticiones de la institución escolar. La capacidad es descrita por el alumnado entrevistado como una característica fija del individuo, relacionada con su inteligencia o con una cierta predisposición natural hacia lo escolar. En la tercera entrevista con Alias, durante los primeros meses de Bachillerato, define así al “mejor alumno” entre sus nuevos compañeros:

M: ¿Quién lo está petando más?

Alias: El Gabriel, muy listo. En física, mates, tecnología. No para de sacar nueves, ochos.

M: Vaya máquina

Alias: Creo que tiene, me han dicho, un principio de superdotación, algo superior.

M: Peña que está por encima de nosotros, ¿no? Súper.

Alias: En el examen de hoy ha sacado un 9,7 en el de física, un 9,3 en el de mates. Un maquinón, te lo juro

*Alias, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

En las figuraciones sobre la capacidad, el “buen alumno/a” es aquel al que le gusta y le resulta fácil aquello que la escuela le pide que haga y, consecuentemente, saca buenas notas sin grandes esfuerzos. Por el otro lado, al “mal alumno/a” ni le gusta ni le parece fácil, así que saca peores notas. Además, en la cita de Alias que acabamos de ver es



especialmente visible esta naturalización de la capacidad, ya que explica los logros de Gabriel por un “principio de superdotación”, es decir, por un don asociado a una suerte de lotería genética.

Hay que destacar que aquella “capacidad” que emerge en las entrevistas como constitutiva del “buen alumno/a” es específicamente la capacidad de lidiar exitosamente con los requisitos del conocimiento académico que se atribuye a la institución escolar en general y al Bachillerato en particular. Mostrarse muy capaz en tareas manuales o físicas no forma parte de los atributos definitorios de una identidad escolar positiva.

La segunda dimensión de la doxa sobre el buen o la buena alumna se refiere a su comportamiento:

Eren: Los que molestan son los que han sido los que han suspendido 5 o 6 asignaturas. Y los profes están como... siempre están detrás de ellos, hacer no sé qué, es la tercera, parte, expulsión. Pero siguen. No paran. Disimulan. Hacen lo que quieren, pero no paran.

*Eren, chico, origen pakistaní, tercera entrevista*

M: ¿Un mal alumno que es?

Alias: Una persona que es egoísta, que le sudan todas las clases, que viene a calentar la silla... y ya está, que solo viene a estar aquí con los amigos

*Alias, chico, origen marroquí, primera entrevista*

Manar: Un compañero mío que va conmigo al humanístico lo veo siempre como muy pasivo y como muy me la pela todo. Pero... creo que lo va a acabar dejando seguramente, porque cuando quieres algo se nota ¿sabes?

*Manar, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

Tal como se desprende de las citas, el comportamiento del alumnado engloba actitudes como la asistencia regular a clase, mostrarse activo y participativo, comportarse “correctamente”, respetar a los profesores y profesoras y ayudar a los compañeros y compañeras. Por el contrario, el “mal alumno” es el absentista, el que se muestra pasivo en clase, el que “la lía”, o el que no respeta la autoridad de los/as profesores/as y no ayuda a sus compañeros/as. Los discursos de los y las jóvenes identifican que el “mal comportamiento” no solo es aquel explícitamente disruptivo, sino que puede tomar otras formas como la pasividad o la falta de apoyo a sus compañeros y compañeras.

Una idea recurrente dentro de los discursos sobre el comportamiento es el esfuerzo. Del mismo modo que en la cita anterior el amigo de Alias era un “buen estudiante” porque es “muy listo”, la amiga de Messi es “buena alumna” por lo mucho que se esfuerza:

Messi: Hay... si, una chica que se llama Nina. También. Si esa. Ella es la lista.

M: ¿Y de qué palo va esta chica? ¿Cómo has dicho que se llama?

Messi: Nina. O sea, es como que ella estudia mucho. Está casi cada día estudiando y haciendo todo.

*Messi, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Significativamente, el caso paradigmático de “buen alumno” basado en la capacidad citado por Alias es un chico mientras que, en la cita de Messi, la “buena alumna” basada en el esfuerzo es una chica. Esto conecta con el hecho de que las identidades e identificaciones escolares no se distribuyen de forma independiente al género y la etnicidad. Tal como señala Curran “el éxito escolar de los chicos se asocia a cuestiones de inteligencia y talento mientras que con las chicas se tiende a asociar a cuestiones de esfuerzo más que a factores de tipo cognitivo” (2017, p. 228). Este sesgo se acentúa para las asociaciones sobre la diferente predisposición del alumnado ante el pensamiento matemático y lingüístico y, consecuentemente, afecta a las modalidades educativas postobligatorias que se abren como plausibles para los y las jóvenes. Mientras que a los chicos se les atribuye una mayor predisposición natural hacia las matemáticas y los estudios relacionados con el ámbito científico y tecnológico, se relaciona a las chicas como más afines a las habilidades de tipo lingüístico (Caprile Elola-Olasom et al., 2008).

Asimismo, al enfocarnos en la variable étnica observamos diferencias en los discursos que enmarcan las identificaciones escolares y sociales de los y las jóvenes, las relaciones entre estas y también la percepción de las expectativas docentes. Como hemos visto en el apartado anterior, las chicas musulmanas sufren una discriminación victimizante que las presenta como sujetos pasivos y dóciles. Paradójicamente, esta docilidad atribuida es afín al criterio de buen alumno respetuoso y cumplidor con la norma –en este caso escolar– por lo que se establece una asociación entre la imagen que se proyecta de y sobre la mujer musulmana y la imagen de la buena alumna (Archer, 2003). En otras palabras, la “sumisión” que se le atribuye a la mujer musulmana no es tan lejana a la obediencia a la norma escolar que se espera de los buenos alumnos y alumnas. Contrariamente, la reproducción de las ideas de agresividad y peligrosidad sobre las masculinidades racializadas profundizan una asociación entre el chico musulmán y el ideal de “mal alumno”, especialmente en la dimensión del comportamiento disruptivo.

En la díada de elementos que definen al alumnado –capacidad y comportamiento– encontramos también aquello que explica, siempre dentro de estas representaciones, que el alumnado esté más o menos capacitado o se comporte y esfuere mejor o peor. En este contexto, cabe preguntarse: ¿Cómo los y las jóvenes explican por qué hay estudiantes percibidos como “más capaces” y con “mejor comportamiento” que otros?

Para responder a esta pregunta hay que señalar que las concepciones sobre la capacidad y el comportamiento que relatan los y las jóvenes se inscriben dentro de dos discursos dominantes en el campo educativo: la esencialización de la inteligencia como don natural y la individualización de las trayectorias educativas. Mientras que la capacidad es percibida por los y las jóvenes desde un punto de vista esencializado o naturalizado –cada uno tiene más facilidad o menos por una suerte de inclinación natural o biológica–, el comportamiento se explica por una lógica electiva. Entienden que esforzarse o comportarse bien es una elección individual mientras que ser más o menos inteligente o estar más o menos naturalmente capacitado es una condición.

Por un lado, cuando el alumnado define la capacidad como una característica fija o un don reproducen el discurso según el cual el concepto de inteligencia esencializa como dones naturales diferencias y desigualdades que tienen un origen social (Bourdieu, 2011 [1978]; Tarabini, Castejón, et al., 2020).

Por otro lado, cuando, en las entrevistas, el alumnado atribuye al esfuerzo y el comportamiento una explicación basada únicamente en la predisposición individual reproducen la falacia epistemológica de la modernidad tardía (Furlong, 2009b; Sánchez

Rojo y Prieto Egido, 2020). Es decir, el alumnado explica las complejidades de las trayectorias educativas únicamente a partir de una dimensión individual dejando de lado la dimensión colectiva y socialmente situada de la experiencia de los y las jóvenes. Los chicos y chicas triunfan y fracasan como individuos, casi nunca como colectivo, clase, género o grupo. Este resultado coincide con otras investigaciones que dan cuenta de la confianza optimista en el trabajo duro como el mayor condicionante de éxito desde una percepción basada en un imaginario individualista y meritocrático (Franceschelli y Keating, 2018). El individualismo de la doxa establece una definición del fracaso, que los y las jóvenes interiorizan, según la cual aquellos y aquellas que no participan de las trayectorias educativas de más prestigio son individuos/estudiantes deficientes (Archer y Yamashita, 2003; Gale y Parker, 2015). En otras palabras, el imaginario neoliberal no solo individualiza el éxito, sino también el fracaso.

El sesgo es tan presente que ninguna persona entrevistada respondió a la pregunta “¿Qué crees que se necesita para tener éxito educativo?” en términos distintos a los estrictamente individuales y se tuvo que añadir una repregunta a posteriori para pedir, una vez recogida la primera respuesta, que pensasen en factores que trascendiesen esa dimensión. La dinámica que se produjo en la mayoría de conversaciones es la que se reproduce aquí con Elboli:

M: Qué crees que se necesita para tener éxito en los estudios.  
Elboli: No sé. Que te gusten. Al final si algo no te gusta, no pones esfuerzo en eso.  
M: Súper. ¿Qué más?  
Elboli: No sé, creo que es eso.  
M: Me gusta mucho hacer esta pregunta, porque cuando pregunto que hace falta para tener éxito en los estudios siempre me habláis de lo que vosotros como alumnos debéis hacer. Estar motivado, esforzarme, que me guste... Y nunca habláis de lo que, a tu alrededor, que no depende de ti puede hacer que tú puedas tener éxito o no.  
Elboli: Tener los medios, ¿no?  
M: Piensa en esa clave, de cosas que estén más allá de ti.  
Elboli: Bueno, también. Yo voy a un casal a hacer los deberes.  
Refuerzo. Eso está bien.  
M: ¿Qué más? piensa en esa clave de medios.

Elboli: No sé. Tener los padres encima también, que te hagan... y que los profesores también presten atención.

*Elboli, chico, origen marroquí, primera entrevista*

En base al análisis de las entrevistas, la implicación más importante de la diferenciación entre elección y condición se encuentra en el plano moral, en los juicios ante el incumplimiento de la norma que define lo que es un “buen alumno/a”. Cuando el alumnado falla en la dimensión de las capacidades –orden instrumental– se explica el fracaso a partir de la retórica del “no pueden”. Cuando el alumnado falla en el comportamiento –orden expresivo– se explica mediante el “no quieren”. Esto permite preestablecer una clasificación que se reproduce en los discursos de los y las jóvenes: aquellos y aquellas que “quieren y pueden”, los que “quieren pero no pueden”, alumnos que “pueden pero no quieren” y finalmente los que “ni quieren ni pueden”. Esta clasificación emergente de los discursos del alumnado entrevistado tiene su equivalente en los roles escolares de Bernstein (2003b): el alumnado comprometido, extrañado, acomodado y alienado respectivamente.

En las siguientes citas tanto Neni como The Best explican lo que es un “buen o mal alumno/a” mediante el juego entre el querer y el poder:

M: ¿De qué crees que depende que una persona salga empollona y otra no?

Neni: De las ganas que pone o de lo que intenta, pero también hay gente que, aunque lo intenta no llega, entonces no es su culpa.

*Neni, chica, origen pakistaní, segunda entrevista*

The Best: deberían dar oportunidad a gente que se esfuerza y aun así no lo consigue. No a la gente que pasa, porque hay como 5 o 6 personas que lo que hacen es liarla. Y llevan 8 o 9 suspendidas.

M: Vale. Entonces, ¿quién merece las oportunidades?

The Best: Los que se esfuerzan. Y aún... los que se esfuerzan y no lo consigan.

*The Best, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Tanto Neni como The Best celebran el esfuerzo de los que quieren, pero no pueden, es decir, que intentan compensar mediante esfuerzo y un buen comportamiento las limitaciones de unas capacidades dadas. Llegan, incluso, a exculpar el fracaso escolar siempre que el alumno se haya esforzado lo suficiente o a sugerir que solo los que realmente se esfuerzan y tienen un buen comportamiento son merecedores de las oportunidades que la escuela puede ofrecer.

En el caso contrario vemos, en un diálogo entre Goku y Alias como el primero recrimina al segundo que es alguien inteligente –capacidad– pero que escoge no aprovecharlo –comportamiento/esfuerzo–.

Goku: Alias es inteligente pero no aprovecha, él podría hacer muchas cosas, pero no aprovecha

M: ¿Por qué dicen eso?

Alias: Porque tienen razón

Goku: En primaria era muy bueno él, aprobaba todas y todo, después no sé qué le ha pasado

*Goku, chico, origen pakistaní, segunda entrevista*

Ante la acusación de Goku, Alias reaccionó dándole la razón y mostrándose arrepentido puesto que, dentro de esta doxa, la falta de Alias es doble: no solo incumple las dimensiones que dependen de la voluntad individual, sino que lo hace pese a que se le reconoce como perfectamente capacitado para ser muy buen alumno.

Como la capacidad se entiende como algo “dado” y no transformable, los intentos para devenir un mejor alumno solo tienen recorrido en el esfuerzo. Paradójicamente, se promete al alumnado que “todo es posible” y al mismo tiempo se le reconoce como incapacitado para lograrlo. Así pues, si bien el éxito o el fracaso debido a la capacidad se explica mediante la posesión –o no– de un don, y aquel basado en el comportamiento individual se explica mediante el esfuerzo y sacrificio del alumnado, ambas aproximaciones tienen en común que, al poner únicamente el foco en el individuo, explican las trayectorias en términos de autoculpabilización (Tarabini, Jacovkis, et al., 2020)

Tanto la idea de los dones naturales como la falacia epistemológica de la modernidad tardía son limitaciones en tanto que se refieren a “aquellos obstáculos, desviaciones y efectos ideológicos que confunden e impiden el desarrollo total y la expresión de los impulsos de penetración de las condiciones de existencia de sus miembros y su posición del todo social de un modo no central, esencial o individual” (Willis, 2008, p. 140). Ni las capacidades son tan inmutables ni el esfuerzo y el comportamiento se pueden explicar únicamente en términos de voluntad individual. Se trata del marco de referencia que el alumnado moviliza y que es real en sus consecuencias, es decir, en el sostenimiento de las dimensiones que clasifican las identidades escolares.

## **10.2 ¿Cómo se perciben los itinerarios educativos postobligatorios?**

Como se ha argumentado a lo largo del marco teórico, las carreras educativas del alumnado se dan dentro de itinerarios institucionalizados definidos por fuerzas culturales y estructurales que establecen limitaciones, incentivos y oportunidades de elección (Ecclestone, 2007; Pallas, 2003). En esa institucionalización de itinerarios tienen un papel clave las nociones (Colley et al., 2003; Frykholm y Nitzler, 1993), las definiciones compartidas sobre los itinerarios disponibles en una transición. Por lo tanto, es necesaria una reconstrucción sistemática de las principales características atribuidas a los itinerarios.

El objetivo de este apartado es identificar cómo los y las jóvenes perciben los itinerarios y modalidades postobligatorios que se abren ante ellos. Para ello, en primer lugar, se exploran cuáles son las fuentes de información principales con las que los y las jóvenes cuentan para construir sus percepciones sobre los itinerarios. A continuación, y partiendo de la idea de que las definiciones del Bachillerato y la FP se organizan relacionalmente en forma de oposición (Tarabini, Castejón, et al., 2020; Tarabini y Jacovkis, 2019), se exploran las atribuciones sobre el currículum, el valor de la credencial y la composición social de los itinerarios y modalidades. Además, el carácter longitudinal de la recolección de datos permite identificar como las nociones sobre los itinerarios y modalidades educativas postobligatorias se transforman en el tiempo. Esta transformación se da especialmente en el momento en que los y las jóvenes empiezan a experimentar por si mismos los estudios postobligatorios y contrastan las nociones previas con su propia experiencia

Para analizar las principales fuentes de información a partir de las cuales los y las jóvenes construyen sus percepciones sobre los itinerarios nos serviremos de la distinción entre el *cold knowledge* y el *hot knowledge* (S. J. Ball y Vincent, 1998).

Respecto al *cold knowledge*, los dos centros educativos analizados en esta tesis doctoral parten de la premisa de que los y las jóvenes y sus familias no cuentan con capital cultural, social ni económico para proyectar de forma estratégica las transiciones hacia la educación postobligatoria. Por lo tanto, invierten mucho esfuerzo en informar a los y las jóvenes sobre las distintas posibilidades que se abren ante ellos:

Rizo: Yo estoy informada muchísimo. Porque han hecho un montón de charlas, han venido a hablar con nosotros personalmente, la tutora está encima de nosotros todos los días... Han hablado con nuestros padres, que me ha acabado de decir mi madre que le ha llamado. Ni tan mal.

*Rizo, chica, origen marroquí, segunda entrevista*

M: ¿Crees que te sirve de ayuda esta orientación que se da desde el instituto?

Alias: Si, está muy bien la verdad, te orientan fácil, hacemos presentaciones y exposiciones, nos hacen exposiciones. El viernes vendrá alguien a explicarnos los caminos que hay del Bachillerato, el PFI, los ciclos. Está muy bien.

*Alias, chico, origen marroquí, primera entrevista*

De todos modos, la principal fuente de información que influye en la percepción que tienen los y las jóvenes de los distintos itinerarios postobligatorios es el *hot knowledge*, es decir, información compartida por redes informales de amistad o parentesco:

Abduscan: Porque en Bachillerato hay más, más cosas y que... en ciclos, ciclos es, yo aún no sé todo, pero me han dicho que Bachillerato es difícil. Yo conozco gente que hace Bachillerato y me han dicho que mejor hacer ciclos que Bachillerato, porque Bachillerato es muy difícil, también los que están ahora están en segundo, yo tengo un amigo que dice que segundo de Bachillerato es muy difícil, que no quiere hacer las pruebas de selectividad, quiere hacer grado, yo creo que es difícil Bachillerato también...



*Abduscan, chico, origen pakistaní, primera entrevista*

M: ¿Qué papel crees que tenían los amigos?

Adila: Cuando quería hacer ciclos, una amiga que estaba, su hermana estaba haciendo Bachillerato y decía que ella, que era la mejor estudiante de la clase, ahora no estaba sacando buenas notas, entonces pensé en hacer ciclo, porque me resultaba más difícil el Bachillerato. Pero al final hice Bachillerato.

*Adila, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

M: De todas estas opciones, ¿cuáles crees que van mejor contigo?

Rizo: ¿Conmigo? O sea, a mí me gustaría hacer bachiller, pero es que hay veces que no veo... o sea, no me veo capaz de hacer bachiller. Porque tengo una hermana, que ya te he dicho, que está en segundo de bachiller, que se está matando. Y ella sí que estudia bastante. Entonces, yo no estoy acostumbrada a estudiar. Entonces al llegar a bachiller pues me van a dar un golpe brutal

*Rizo, chica, origen marroquí, primera entrevista*

Tal como puede comprobarse en las citas, uno de los lugares comunes en las conversaciones con el grupo de iguales es la dificultad del Bachillerato. Este fenómeno es especialmente relevante en tanto que la información que reciben de sus iguales está estrechamente ligada al perfil social de éstos. En un contexto de segregación con altas concentraciones de abandono escolar en la ESO y el Bachillerato y baja incorporación universitaria, es más probable que los iguales que rodean a los y las jóvenes definan la trayectoria académica como difícil o exigente. En otras palabras, cuando el entorno ha tenido una mala experiencia con el Bachillerato, transmite una definición del mismo basada en esa mala experiencia. Así, pese a que desde los centros educativos se insista

en el itinerario académico como una opción factible, el grupo de iguales –cuya información es especialmente valorada– opina en sentido contrario.

De este modo, la definición del Bachillerato como un itinerario difícil puede desincentivar que el alumnado lo escoja. Además, si la experiencia del alumnado durante el Bachillerato no es buena, las advertencias del grupo de iguales adquieren la validez de la propia experiencia. De este modo, en caso de abandono, el alumnado confirma el *hot knowledge* que recibió para, posteriormente, transmitirlo a la siguiente generación de jóvenes que transiten.

Veamos ahora el contenido de las nociones que se proyectan sobre los itinerarios educativos postobligatorios sobre las dimensiones de conocimiento escolar, valor de la credencial y la continuidad que supone la elección de uno u otro itinerario.

### **10.2.1 El conocimiento escolar**

Las nociones que tiene el alumnado respecto al conocimiento escolar propio de los dos itinerarios se estructuran sobre tres dicotomías o pares de opuestos: la primera respecto a la dificultad, la segunda respecto al tipo de conocimiento y la tercera respecto a la especificidad o generalidad de éste.

El mayor consenso entre los y las jóvenes entrevistados consiste en caracterizar el Bachillerato como el itinerario difícil y los CFGM como el itinerario fácil. La dificultad se expresa en dos aspectos: en primer lugar, en la propia complicación de los conocimientos propios de cada itinerario. Mientras que el Bachillerato se percibe como un itinerario en el que el temario entraña un alto nivel de dificultad, los CFGM se perciben como la vía en la que los contenidos son más sencillos y asequibles. En segundo lugar, la dificultad se percibe como la exigencia de los estudios en términos del tiempo que se debe invertir para poder superar uno u otro itinerario. El Bachillerato se entiende como una vía que, tal como expresa El Africano, requiere una gran dedicación –estudiar cada día lo que se ha explicado en clase, prepararse los exámenes con mucha antelación...– e incluso sacrificios personales como renunciar a algunas aficiones o al tiempo libre. En cambio, sobre los CFGM no se percibe que la inversión de tiempo y esfuerzo deba ser tan alta

Abduscan: [El Bachillerato es] súper complicado, es pasar... es como si estás jugando a un juego y pasar de un nivel al otro, pero que el otro nivel este en otro sitio. Como estás al nivel 20 y pasas al nivel 30, no al 21, 22, 23 eso no.

*Abduscan, chico, origen pakistaní, tercera entrevista*

El Africano: Ah, sí que es verdad que [el Bachillerato] es mucho más difícil que la ESO.

M: Vale. ¿A qué te refieres con difícil?

El Africano: No sé, que hay que aplicarse muchísimo más, hay que hacer... o sea, hay que estar mucho más atento en clase, hacer todos los deberes, estudiar para los exámenes... y yo todo esto no lo hacía.

M: ¿Y cómo... y qué ha supuesto para ti encontrar mayor dificultad?

El Africano: Pues... tener muy poco tiempo libre.

*El Africano, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

M: ¿Qué es más fácil? ¿Bachillerato... los ciclos...?

Messi: Vale. Creo que ciclos.

M: Vale. ¿Por qué?

Messi: Porque... o sea, la gente que no quiere estudiar se hace un ciclo y se lo saca. En Bachillerato ya tienes que estudiar mucho más. Muchos exámenes cada día y eso.

*Messi, chico, origen marroquí, primera entrevista*

Las dos características de la dificultad interpelan a las dos dimensiones constitutivas de las identidades educativas dóxicas de los y las jóvenes: la capacidad y el comportamiento. Mientras que la dificultad del temario requiere de una capacidad suficiente para comprenderlo, la exigencia del trabajo en el Bachillerato requiere de una predisposición al esfuerzo:

Goku: [En Bachillerato] tienes que echarle un poco más de ganas y todo eso, ponerte las pilas. Porque si es una persona que no le gusta estudiar, le da palo todo, deja todo, en plan, que haga ciclos. Porque es más práctico y todo eso.

*Goku, chico, origen pakistaní, tercera entrevista*

La asociación que plantea Goku o afirmaciones como “los ciclos son para la gente que no le gusta estudiar y no se le da bien” o “el Bachillerato es para los listos y los que estudian” se encuentran presentes en prácticamente todas las entrevistas. Estos comentarios apuntan hacia una generalización del criterio de correspondencia entre identidades escolares y requisitos académicos según el cual los distintos tipos de alumnos –dentro de la propia clasificación de las identidades escolares imperantes en este campo concreto– se corresponden con distintas vías educativas. (Lahelma, 2009; Tarabini, Jacovkis, et al., 2020; Tarabini y Jacovkis, 2019).

Existe también una asociación respecto a los aspectos de disruptividad de la dimensión del comportamiento y los itinerarios, especialmente para Bachillerato:

El Africano: Pues que.... yo que sé, el profe ya no... o sea, le da igual si vienes o no, la nota es el examen, ya está. En la ESO era deberes, la actitud, el examen era como un 40%. Y ya está. Pero es que al Bachillerato el examen es el 90%. En la mayoría de las asignaturas.

*El Africano, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

En esta cita El Africano percibe que lo académico se sobrepone a lo actitudinal, que tenía mucho más peso durante la educación obligatoria. Los y las jóvenes explican que una vez se transita hacia el Bachillerato el profesorado “acompaña menos y exige más”.

Si bien la percepción de la dificultad del Bachillerato y facilidad de los CFGM está muy extendida entre los y las jóvenes durante los últimos meses en la educación obligatoria, esta atribución se transforma durante los primeros meses en la postobligatoria. Tanto Alias como Rizo reproducían durante la primera y la segunda entrevista esta idea, pero durante el tercer encuentro, habiendo experimentado el Bachillerato y un CFGM respectivamente, matizan e incluso contradicen lo que proyectaban en conversaciones anteriores:

Alias: Me lo esperaba más difícil la verdad, que no entendería más de la mitad de lo que explican, pero entiendo más de la mitad.

Esperaba que fuesen más palabras raras, los profes más cultos, menos amigables. Pero, al contrario, los profes muy amigables como si nos conocieran de toda la vida y eso... bueno

M: Te parece menos difícil de lo que te pensabas porque... te pensabas que sería muy difícil o porque es muy fácil

Alias: Porque pensaba que era muy difícil

M: Vale, porque pusiste las expectativas muy altas

Alias: Sí, yo siempre había escuchado a la gente madre mía el Bachillerato. Hay que ponerse las pilas, todos los días estudiar tres horas. De momento no estoy estudiando tres horas, para que mentir, y me está yendo bien

*Alias, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Rizo: En el grado medio en el que estoy van a saco. En el Instituto Luna te lo repetían veinte mil veces. En el grado medio en el que estoy, pues, no puedes dormir, no puedes desconcentrarte porque si no te pierdes y te ayuda tu padre, ¿sabes? Y... que eso. Que no te vuelven a repetir las cosas dos veces, a no ser que le preguntes y le digas, oye es que no he entendido esto, entonces pues sí. Pero en plan, así porque sí, porque si algún día te has despistado o no sé qué, no.

*Rizo, chica, origen marroquí, tercera entrevista*

Durante los primeros meses de Bachillerato, algunos de los chicos y chicas con identificaciones escolares más vinculadas conductual y cognitivamente explican que el Bachillerato no es tan difícil como habían imaginado, que “no es para tanto”. Ocurre lo contrario con los CFGM, cuando los y las jóvenes empiezan sus estudios en FP, la dificultad de los estudios es mayor a la dificultad esperada antes de la transición

Los y las jóvenes entrevistados también identifican diferencias en cuanto a la dificultad entre las distintas modalidades del Bachillerato:

M: ¿Cómo me explicarías el Bachillerato científico? ¿Cómo es?

El Africano: No lo hagas.

M: (ríe)

El Africano: No lo hagas. Si quieres sufrir, hazlo. Si no, no lo hagas.

M: Vale.

El Africano: Busca otro... otra salida.

M: ¿Qué me recomendarías hacer?

El Africano: Otro Bachillerato. Los otros son más fáciles. Es verdad que el científico es más difícil.

*El Africano, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Amin: Hay gente que le gusta más estudiar una cosa y hay gente que le gusta más estudiar otra cosa. Depende de lo que a ti también se te dé bien. Y creo que se me da mejor la ciencia que estar más tiempo estudiando.

*Amin, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Las entrevistas con El Africano y Amin indican que la jerarquía interna dentro del Bachillerato se caracteriza por posicionar la modalidad científica como la más difícil de todas. La lógica de correspondencia que opera entre los itinerarios opera también entre modalidades. La modalidad científica es “de listos, de inteligentes” y, por lo tanto, solo el alumnado “listo e inteligente” está capacitado para cursarla. Amin lleva más lejos la correspondencia y plantea que, mientras la modalidad científica se relaciona con la capacidad para resolver los problemas propios de esta área de conocimiento, las otras modalidades –social o humanística– se relacionan con la inversión de tiempo y esfuerzo. Amin subraya aquí como las aptitudes constitutivas de las identidades educativas –capacidad y esfuerzo– se corresponden con modalidades jerárquicamente estructuradas. Esta distinción también se expresa en clave de género puesto que el éxito mediante el esfuerzo se asocia con las alumnas chicas y el éxito mediante la capacidad, especialmente científica y técnica, conecta con las expectativas que se proyectan sobre los chicos (Caprile Elola-Olasom et al., 2008; Curran, 2017; Termes, 2020). De este modo se refuerza una correspondencia simbólica entre el Bachillerato

científico y tecnológico y la masculinidad y el Bachillerato social y humanístico con la feminidad.

Estos resultados coinciden con las investigaciones de Archer y su equipo (Archer et al., 2013; Archer y Tomei, 2014; Dillon y London, 2012; Moote et al., 2019) sobre los motivos que llevan al alumnado a formar aspiraciones y seguir trayectorias post16 en el ámbito de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas –STEM por sus siglas en inglés–. Sus investigaciones destacan que dos de los principales motivos que explican que los y las jóvenes sigan este tipo de trayectorias son el sentirse lo suficientemente capacitados o no y el encaje o desencaje entre la ciencia y ciertas identidades y disposiciones de clase, género y etnia (Archer y Tomei, 2014). Es especialmente relevante en este aspecto como el género explica un desencaje simbólico entre el imaginario sobre la ciencia y los científicos –académicos, “listillos”, desconectado de los cuidados y “frikis” –y las autoidentificaciones de las chicas de clase trabajadora desde las construcciones dominantes de la feminidad –como activas, enfocadas en los cuidados y estilosas–. En consonancia con estos resultados, las chicas entrevistadas que aspiran seguir trayectorias científicas –Adila, Amina, Erl, Samandar y Fátima, como veremos posteriormente– son aquellas que se proyectan dentro del sector sanitario. Las chicas explican sus aspiraciones dentro de una lógica discursiva de afinidad con la idea de cuidar a otras personas, concepto central en las construcciones dominantes sobre la feminidad.

Respecto a la segunda dicotomía, relativa a la naturaleza del conocimiento propia de cada itinerario, todo el alumnado entrevistado coincide en señalar que el Bachillerato es de naturaleza teórica mientras que los CFGM son unos estudios de tipo práctico. Esta diferenciación está ampliamente presente en los discursos y se enmarca en la estructuración jerárquica de los tipos de conocimiento que describió Young (1971). De esta forma, se relaciona lo teórico con el trabajo mental –en el estudio como memorización, basado en la lectura y la escritura o en el aprendizaje de conceptos abstractos– y lo práctico con el trabajo manual –en el estudio como práctica, basado en casos reales familiares al alumnado y en el aprendizaje de operaciones e ideas concretas–.

Erl: A ver, ciclos porque tienes experiencia, puedes conseguir un trabajo muy rápido y... te ayuda mucho en tu currículum porque te da... esto... experiencia y también porque... porque hay muchas cosas que aprendes en ciclos que no puedes aprender en Bachillerato. Porque hay más práctica en ciclos que aquí. Aquí

literalmente todo es... teoría.

*Erl, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

Ante la distinción entre la teoría y la práctica se construye de nuevo una correspondencia entre los tipos de conocimiento de cada itinerario y la clasificación de las distintas capacidades atribuidas a los y las jóvenes. En línea con otras investigaciones (Lahelma, 2009; Tarabini y Jacovkis, 2019), las entrevistas asocian al alumnado con unas “capacidades de tipo más teórico” como afín al Bachillerato y el alumnado con una “inclinación más práctica” como más cercano a la FP.

De nuevo vemos que esta asociación se encuentra reforzada por la idea esencializada que define las capacidades cómo algo dado e inmutable pese a la evidencia de que la predisposición al trabajo mental o manual es altamente dependiente de los contextos de socialización de los y las jóvenes (Willis, 2008).

Además, el valor social atribuido de cada tipo de conocimiento no es equivalente, sino que se parte de una jerarquización de lo teórico sobre lo práctico que se refuerza con la mayor dificultad atribuida al primero en relación al segundo. En las percepciones de los y las entrevistados, como el tipo de conocimiento del Bachillerato es más difícil, únicamente está al alcance de los “mejor capacitados”. Por otro lado, como el tipo de conocimiento en los ciclos formativos es más “asequible”, es accesible para todo el alumnado.

De este modo, la correspondencia entre las capacidades percibidas como necesarias y las capacidades disponibles del alumnado opera de modo distinto para el Bachillerato y la FP. Para el Bachillerato se presenta como condición sine qua non disponer de afinidad y facilidad hacia el conocimiento teórico. En cambio, para los CFGM la correspondencia entre identidad escolar e itinerario se puede formular tanto en positivo –afinidad hacia lo práctico– como en negativo –rechazo hacia lo teórico.

Erl: Dicen que Bachillerato es más difícil porque es más teórico que práctico.

M: ¿Y tú que eres? ¿Más teórica o más práctica?

Erl: Teórica.

M: ¿Qué significa que eres más teórica?

Erl: O sea... que me gusta más leer una cosa y hacer un examen sobre ello. En vez de hacer práctica y después hacer un examen



sobre ello. Bueno, yo pienso que es así.

*Erl, chica, origen pakistaní, segunda entrevista*

M: ¿Cuáles son los motivos por los que has hecho un CFGM?

Elboli: Primero, el interés personal, las ganas que te van dando, segundo, las salidas, tiene muchas salidas laborales, y también porque es... no sé, es un trabajo así práctico que no... que creo que no me cansaría, mentalmente, estar ahí, trabajando solo en esto. No me... no me pondría nervioso.

*Elboli, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

La autoidentificación de Erl como una “alumna teórica” la conduce hacia el Bachillerato mientras que el rechazo de Elboli hacia todo aquello que considera teórico y su afinidad hacia lo práctico lo conduce hacia el itinerario percibido como manual. El caso de Elboli demuestra que, tal como plantea Brockmann (2010), definir al alumnado de la FP como alumnado poco teórico es insuficiente. Igual que existe un tipo de alumnado que transita hacia la FP porque no se ve capaz de enfrentarse al conocimiento teórico, existe otro perfil que transita por su afinidad al trabajo práctico. En otras palabras, pese a la estigmatización tanto del itinerario profesional como del conocimiento práctico manual, para algunos jóvenes los CFGM es su primera opción.

La diferenciación netamente dicotómica entre lo teórico y lo práctico del conocimiento escolar atribuido a los itinerarios se reproduce especialmente en la ESO, pero, igual que ocurría respecto a la dificultad, en la tercera entrevista las nociones se transforman. Las entrevistas realizadas durante los primeros meses de postobligatoria matizan diferencias tanto para los CFGM como para el Bachillerato.

En primer lugar, el alumnado que transita hacia CFGM identifica que la FP es mucho más teórica de lo que habían pensado en un inicio puesto que algunas de las asignaturas no incluyen ningún tipo de trabajo práctico o se basan en la interiorización –incluso memorización– de conceptos. Fátima, por ejemplo, en el momento de la tercera entrevista se queja de lo difícil que es la asignatura de anatomía y como le está costando memorizar todas las partes del cuerpo incluidas en el temario. Elboli se refiere a este

mismo fenómeno cuando se le pregunta por lo que más le sorprende del ciclo de electromecánica que está cursando:

M: ¿Qué es lo que más te ha sorprendido?

Elboli: Sorprendido, no sé. No sé la verdad. Ah sí, bueno, las fórmulas, todo esto, no sé la electricidad. Eso sí que... no me lo esperaba.

M: ¿Por qué?

Elboli: No sé, me esperaba que sería... asignaturas más prácticas y esto. Pero bueno, ya nos dijeron un poco que íbamos haciendo... Pero que esto tocaría al principio, tampoco sería estar dos años haciendo fórmulas y todo esto.

M: Vale, o sea, lo que más te ha sorprendido es el... lo teórico.

Elboli: Sí, sí. Las mates.

*Elboli, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

En segundo lugar, el alumnado de Bachillerato como Goku y Erl sí que entienden que el itinerario es tan teórico como proyectaban, pero se quejan de la poca aplicación o preparación práctica del currículum. Que el Bachillerato se base en conocimiento teórico, hecho que antes era una fuente de estatus para el itinerario y quien lo cursaba, deviene ahora un motivo de crítica.

El discurso de Erl es interesante en este aspecto: se compara con amigas que hacen un ciclo del ámbito sanitario y llega a la conclusión de que los conocimientos que allí se imparten son mucho más útiles que lo que ella aprende al Bachillerato.

Goku: Que, en plan, hubiera más cosas prácticas en bachi.

M: ¿Por qué?

Goku: Porque, en plan, en el tecnológico, en tecnología industrial, pues ahí cuando estamos haciendo alguna... vamos haciendo problemas y problemas, teoría y teoría. Podríamos hacernos alguna, en plan, diseñar algo o... hacer un robot, mecanizar algo, y todo eso.

*Goku, chico, origen pakistaní, tercera entrevista*

M: ¿Te gustaría como un Bachillerato más práctico?

Erl: Molaría tener eso [ríe un poco]

M: ¿Por qué dices que molaría?

Erl: Porque, uno, es divertido y tampoco te estresas tanto con la teoría. Y es divertido salir un poco de la teoría y hacer práctica. Algo que tú mismo puedas hacer.

M: ¿Pero no hacéis prácticas de laboratorio, de química, de física, de...?

Erl: No, eso también lo hacemos muy poco. Yo me refiero a más de cómo salvar a una persona si le pasa esto... Porque ahora mismo yo tengo una amiga que está haciendo lo mismo que yo, pero en ciclos... sanitario, creo. Y ahí le explican todo. O sea, cómo puedes salvar a una persona, si están teniendo algo... lo de las vacunas y todo. Eso es más práctico y lo puedes hacer tú mismo. Pero aquí no. ¿Qué me va ayudar? ¿El carbono? [Ríe]

*Erl, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

La tercera dicotomía atribuida al currículum de los itinerarios es aquella que separa entre el saber genérico propio del Bachillerato y el saber específico propio de los CFGM.

Alias: Bueno, es que [en los ciclos formativos] hay que elegir una cosa específica, o medicina o... hay como... deporte, hay como categorías, pero yo prefiero más general, si haces ciencias pues en ciencias puedes aprender muchas cosas más

*Alias, chico, origen marroquí, primera entrevista*

Rizo: Porque, a ver... el grado que estoy haciendo ahora como que se centra más en sanidad, ¿sabes? Es como más específico. Pero en plan, Bachillerato es como más de todo. Y eso a mí, pues no me gusta. Pues, por eso sacaba tan malas notas en la ESO y ahora estoy mucho mejor sacando buenas notas.

Alias y Rizo transitan hacia Bachillerato y CFGM respectivamente. De sus citas se desprende una concepción según la cual el currículum del Bachillerato abarca más conocimientos distintos mientras que el de la FP se enfoca en una sola área de conocimiento. El disenso se encuentra en la valoración que hacen de esta clasificación los y las jóvenes en función de si transitan a uno u otro itinerario. El alumnado que cursará o cursa Bachillerato se posiciona a favor de un currículum genérico porque entienden que mediante éste se aprenden más cosas y se cierran menos puertas. En cambio, el alumnado que transita hacia la FP argumenta que el currículum genérico les obliga a estudiar temas que no les interesan y prefieren especializarse en un área de conocimiento específico afín a su identificación como alumno.

Pese al citado disenso, lo cierto es que el conocimiento de tipo genérico del Bachillerato es más poderoso (Moore, 2013) que el conocimiento específico de los CFGM. Es decir, la interiorización del currículum genérico del Bachillerato habilita al alumnado a trascender sus contextos cotidianos y “integrar lo global con lo local, lo universalista con lo particularista, lo independiente con lo dependiente del contexto” (Tarabini y Jacovkis, 2019, p. 887). En cambio, el conocimiento específico propio de los CFGM está enfocado en la aplicabilidad inmediata ante situaciones predefinidas.

Estos resultados coinciden con el argumento de Nylund et al. (2017) acerca de la progresiva diferenciación de los conocimientos que se consideran propios de los itinerarios académicos y profesionales. En su trabajo, Nylund et al. identifican como el currículum de la FP prioriza conocimientos altamente contextualizados y adaptables al mercado de trabajo. En cambio, el currículum del itinerario académico promueve un tipo de conocimiento menos contextualizado y dónde el pensamiento crítico tiene una mayor centralidad. Los autores señalan que esto tiene el efecto de diferenciar un currículum para el itinerario donde se encuentra sobrerrepresentada la clase trabajadora (la FP) y otro para el itinerario con más presencia de clases medias (el Bachillerato) basado en la diferenciación entre trabajo mental y manual. En esta diferenciación, el currículum de la FP se enfoca en el hacer y excluye a su alumnado del comprender (Nylund et al., 2017; Nylund y Rosvall, 2016).

Además, tal como sugiere Rizo la generalidad del currículum del Bachillerato se entiende como una extensión de la generalidad del currículum de la ESO. Ambos niveles educativos se consideran parecidos en este aspecto y es la FP, por su enfoque específico, la que supone un cambio respecto a la ESO. Esto construye una cierta

continuidad entre la ESO y el Bachillerato que refuerza la idea de que esta trayectoria es la “normal” y dada por supuesto, mientras que los CFGM suponen una ruptura más explícita respecto a los estudios anteriores.

### **10.2.2 El valor de la credencial**

En los discursos de los y las jóvenes relativos al valor de la credencial que se obtiene al completar cada uno de los dos itinerarios postobligatorios se da por supuesto que la credencial del Bachillerato es “mejor” que la de los CFGM. Junto al citado mayor estatus del tipo de conocimiento asociado al Bachillerato, uno de los principales factores que explican esta jerarquía de valor se basa en que el itinerario académico está explícitamente orientada a la universidad y los CFGM, no.

Todo el alumnado entrevistado reconoce que existe una jerarquía de prestigios atribuida a las credenciales de los itinerarios. Erl, por ejemplo, entiende simplemente que el Bachillerato “es mejor”. El caso de Nadia es interesante porque, pese a defender aparentemente lo contrario –“todos los itinerarios son iguales”–, su discurso refuerza la existencia de un “sentido común” que percibe el Bachillerato como superior a los CFGM –“aunque todos los demás piensan que el Bachillerato es mejor”–. Esta retórica que sostiene Nadia se explica porque los y las jóvenes que cursan o quieren cursar un CFGM se muestran más resistentes a la jerarquía entre itinerarios porque desprestigia aquel itinerario hacia el que se dirigen. Es decir, las expresiones de desacuerdo con la jerarquía del Bachillerato sobre los CFGM son, de hecho, un reconocimiento de que esta se encuentra bien establecida:

M: Dices que te planteaste en algún momento hacer un grado medio.

Erl: No, no me lo planteé. O sea, pensé en la idea de que qué pasaría si lo hiciera yo. Aunque es bueno y todo eso, prefiero más Bachillerato que eso. O sea, para mí yo creo que un Bachillerato es mejor que ciclos.

*Erl, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

M: ¿consideras que algunas están mejor valoradas que otras?

Nadia: ¿cómo?

M: Que algunas tienen más prestigio, que molan más... rollo...

Nadia: Por ejemplo, Bachi es el que es bueno y yo pienso que los dos son por igual. Que no tienen que decir que uno es más bueno que el otro, que por ejemplo que en el otro no hacen nada. Los dos son igual.

*Nadia, chica, origen marroquí, primera entrevista*

En cambio, los CFGM son percibidos como credenciales orientadas a la incorporación a un sector específico del mundo laboral y, al mismo tiempo, como una vía lenta de entrada a la universidad. Elboli, Rizo y, en menor medida Fátima, que en la ESO ya expresan que quieren transitar hacia la FP, exponen una concepción de los ciclos como un camino de acceso al mundo del trabajo porque descartan desde un inicio la vía universitaria. De hecho, tal como dice Elboli, para los y las jóvenes que han descartado la vía universitaria, la credencial del Bachillerato pierde buena parte de su valor porque es un itinerario casi únicamente enfocado a la universidad; es más, según afirma, dice querer cursar un itinerario que “sirva de algo”:

Elboli: Claro, es que... prefiere la gente... no sé, decir que tiene el Bachillerato. Yo también he pensado en hacerlo, no lo descarté del todo, pero no sé, al final prefería hacer un grado medio, me servía de algo.

*Elboli, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Igual que ocurre con la dificultad percibida, la atribución del valor de la credencial difiere dentro de las distintas modalidades del Bachillerato. El Bachillerato científico, de nuevo, se alza como el más prestigioso dentro de la jerarquía interna de este itinerario, especialmente por lo que se refiere al tipo de trabajos a los que, supuestamente, da acceso.

M: Que si unas [modalidades de Bachillerato] tienen más prestigio que otras  
Alias: Bueno, dicen que si haces ciencia, que si de grande eres científico puedes cobrar mucho más dinero y eso, cada opción tiene sus ventajas y desventajas. Por ejemplo, si haces el social se puede ser como tú, sociólogo

M: [ríe].

*Alias, chico, origen marroquí, primera entrevista*

El alumnado que no descarta la vía universitaria, en cambio, entiende la FP como una pasarela alternativa para acceder a la universidad. Esto se expresa repetidamente en las entrevistas en las que se subraya la idea según la cual el Bachillerato es un itinerario “difícil y rápido” mientras que los ciclos se describen como “fáciles y lentos”.

Abduscan: Se valora mejora hacer Bachillerato

M: ¿Por qué?

Abduscan: Porque dicen que es un camino muy rápido de llegar, pero es difícil también, a la vez

M: Rápido y difícil

Abduscan: Si, rápido y difícil, y ciclos es... fácil y lento

*Abduscan, chico, origen pakistaní, primera entrevista*

Cuando se refieren a la rapidez o lentitud de uno u otro itinerario, los y las jóvenes hablan –aunque muchas veces lo den por supuesto y no lo expliciten– del lapso de tiempo que separa los estudios postobligatorios y la matriculación universitaria. Esto demuestra que las trayectorias tienen una dimensión temporal (Manzano y Tarabini, 2022). Es decir, que la arquitectura del sistema educativo establece unos lapsos de tiempo predefinidos que caracterizan las trayectorias “normales” (du Bois-Reymond, 1998). Estas temporalidades asociadas a los itinerarios, como se desprende de las citas, tiene un peso importante en los juicios que informan la elección de estudios postobligatorios.

Fátima: Bachillerato es mejor creo yo. Porque en grado medio y grado superior pierdes 4 años, y en Bachillerato dos. Y es más corto, a universidad.

*Fátima, chica, origen pakistaní, primera entrevista*

M: Pero, el Bachillerato en sí, ¿cómo es?

Amina: Es para ir a la Universidad. Es una de las formas para ir a la Universidad. Como más fácil pero complicada.

*Amina, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

Cabe subrayar que en las citas de Abduscan y Fátima, la rapidez del Bachillerato se presenta como una compensación a su dificultad. Así pues, el Bachillerato emerge como un itinerario que requiere de un alto nivel de sacrificio durante un corto lapso de tiempo y la FP como su opuesto.

### **10.2.3 Continuidad**

El tercer criterio de diferenciación hace referencia a si los estudios postobligatorios suponen una continuidad respecto a las trayectorias en las que los y las jóvenes están familiarizados –como podría ser cursar Bachillerato en el mismo instituto donde se cursó la ESO y manteniendo buena parte de los y las compañeras– o de discontinuidad –por ejemplo, cursando un CFGM en un nuevo instituto–.Walther et al. (2015) también plantean esta dimensión al tener en cuenta si la transición es “suave” –que se produce sin grandes rupturas en la cotidianidad del alumno o alumna– o “discontinua” –que incorporan algún tipo de cambio brusco en la trayectoria o el contexto–. En la siguiente cita, Abduscan ejemplifica la importancia atribuida a la continuidad señalando que una de las diferencias entre el Bachillerato y los CFGM es que en el primero “hay gente que conoce” mientras que, en la FP, no.

Abduscan: Porque hay gente que conozco, el Bachillerato también pasa a este insti, es como que ya está, como si ahora, ahora no tengo Bachillerato, por ejemplo, si voy a ciclos no voy a conocer a gente y estaré más callado, más solo. Aquí [en el Instituto Sol] se está mejor.

*Abduscan, chico, origen pakistaní, primera entrevista*

El Bachillerato se percibe como un itinerario continuista en tanto que, en la mayoría de los casos, para el alumnado supone no cambiar de centro. La familiaridad con, por un lado, el grupo de iguales del centro educativo y, por el otro, con el profesorado y la cultura escolar del centro emerge como un factor de seguridad en las transiciones. En cambio, los CFGM suponen generalmente un cambio de centro educativo que, debido a la falta de oferta postobligatoria pública en el Raval, suele encontrarse también en



otros barrios de Barcelona. Esto implica una sensación de ruptura tanto con el grupo de iguales como con el centro educativo.

Por supuesto, la valoración personal sobre si cambiar de centro es positivo o negativo se encuentra fuertemente influida por la relación que estos tienen con sus iguales y el centro educativo. Así, algunos entrevistados, como Erl, escogen Bachillerato porque conciben el instituto como un espacio en el que se sienten cómodos y otros, como Eren, hacen la misma elección a pesar de que implique mantenerse en el mismo centro.

Erl: Aquí todos los profesores me conocen y saben cómo me ha ido desde que he estado desde primero y saben mi evolución. Y estoy más cómoda aquí que si voy en un nuevo sitio. Aunque también sería algo nuevo para mí... pero prefiero estar en este instituto.

*Erl, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

M: ¿Te planteaste el Bachillerato en otro instituto?

Eren: Sí, mucho. Quería hacerlo, pero me quedé solo. Porque dije al Goku si íbamos a otro insti, porque aquí ya... me había aburrido, todos los amigos se habían ido, solo quedábamos nosotros dos, y bueno, quise conocer nueva gente, ir a otro insti y conocer nueva gente... pero no. Al final nos quedamos aquí.

*Eren, chico, origen pakistaní, tercera entrevista*

Así pues, la mayoría de los y las jóvenes perciben el Bachillerato desde una lógica suave o de continuidad. Por lo tanto, pese a que las nociones están mediadas por la composición social de itinerarios y centros educativos (Curran et al., 2021; Maroy, 2004), para el alumnado es más importante el factor de la continuidad y la familiaridad.

En cambio, cuando las trayectorias implican discontinuidad, normalmente en forma de cambio de centro en las transiciones hacia CFGM, la composición social de los itinerarios e institutos emerge como un factor importante en la elección. Así lo plantea Rizo explicando cómo se informaba sobre el instituto donde hará el CFGM. Éste es un instituto ubicado en un barrio pobre de la ciudad y con una composición social mayoritariamente migrante y de clases trabajadoras o en riesgo de exclusión:

Rizo: Pues que son muy chulos, son muy prepotentes, ¿sabes? No sé, es que tú entras en el Google Maps y buscas el instituto La Raboseta... ponen... o sea, ponen los niños son expedientes andantes, no sé qué, ¿sabes? Cosas así, tipo así. Y en plan yo, al mirarlo...

M: ¿En Google Maps?

Rizo: Sí, sí. Yo al mirarlo, dije ¿qué coño? Y se lo envié a Coro y le dije, tía, ¿dónde nos estamos metiendo? Y ya está. Y fuimos el primer día, y bueno, no era tan malo. Los de la mañana sí que son muy...

M: ¿Muy cañeros?

Rizo: Sí, sí. Fuimos un día por la mañana y madre mía.

*Rizo, chica, origen marroquí, tercera entrevista*

Pese a eso, cabe destacar que los y las jóvenes entrevistados, tal como reconoce Rizo en otro momento de la entrevista, han vivido sus trayectorias en centros educativos igualmente estigmatizados. Por ese motivo, pese a las atribuciones basadas en la composición social que Rizo manifiesta, existe una cierta similitud en su trayectoria de un centro estigmatizado a otro. Al fin y al cabo, pese a las reticencias iniciales basadas en la mala imagen que tenía del instituto La Raboseta, finalmente se matriculó allí.

Recapitulando, el principal aspecto subyacente en todos los discursos a lo largo de este apartado es la lógica de correspondencia entre identidades y nociones, entendidas como la asociación normativa entre identidades escolares dóxicas y las clasificaciones que caracterizan los itinerarios disponibles. Es decir, a cada tipo de alumno, le corresponde un tipo u otro de itinerario y, en el caso de las transiciones hacia el Bachillerato, un tipo u otro de modalidad. Por lo tanto, resulta fundamental entender a partir de qué elementos se configuran tanto las identidades como los itinerarios para analizar, para cada campo concreto, qué correspondencias encajan dentro de las normas que rigen los itinerarios y cuáles no.

El análisis también muestra que los procesos de transición transforman las nociones que informan la elección de itinerarios postobligatorios. Durante la ESO, los itinerarios son descritos de forma binaria y opuesta. En cambio, una vez los y las jóvenes transitan hacia uno u otro itinerario las percepciones proyectadas entran en diálogo con sus propias experiencias y la simplificación dicotómica se desdibuja. Ni el Bachillerato es tan difícil ni encuentran deseable que sea tan teórico, no se identifica automáticamente la

pretendida superioridad de la credencial y no necesariamente implica una transición de continuidad o suave. Asimismo, los CFGM no son tan fáciles ni tan exclusivamente prácticos, su credencial aparece como especialmente valiosa para la incorporación al mercado de trabajo y la ruptura con los contextos educativos anteriores no suele ser tan traumática como algunos entrevistados temen.

Así pues, a modo de síntesis, la tabla 11 ilustra los principales resultados de este apartado que definen la oposición entre un currículum difícil, teórico y genérico contra uno fácil, práctico y específico; una credencial de alto estatus contra una credencial a la que se atribuye menos valor y; una lógica de continuismo contra una situación de falta de familiaridad con la institución y los iguales

**Tabla 11: Resumen de las características principales de las nociones sobre los itinerarios educativos postobligatorios.**

Bachillerato		CFGM
Difícil Teórico Genérico	<b>Currículum</b>	Fácil Práctico Específico
Alto estatus vinculado al acceso universitario	<b>Credencial</b>	Bajo estatus vinculado al acceso al mundo del trabajo
Itinerario continuista, familiaridad con grupos de iguales e institución escolar	<b>Continuidad</b>	Itinerario no continuista, falta de familiaridad con grupos de iguales y (nueva) institución escolar

Fuente: elaboración propia

# Capítulo 11: Una tipología de transiciones hacia la educación postobligatoria.

En los dos capítulos anteriores hemos descrito y analizado el contenido sustantivo de la doxa tanto en sus aspectos sociales como escolares. En este tercer capítulo, se entrelazan el ámbito social y escolar para analizar cómo transitan hacia la educación postobligatoria las alumnas y alumnos de esta tesis doctoral. Así pues, los resultados de este capítulo responden a la tercera pregunta de investigación planteada en el diseño de la tesis: *¿Cómo se expresan las aspiraciones e identificaciones que interiorizan los hijos e hijas de migrantes en contextos de segregación? ¿De qué modo afectan a la elección de estudios postobligatorios?*

A partir del modelo de análisis, clasificaremos las experiencias del alumnado entrevistado mediante “construcciones mentales que expresan los atributos fundamentales de los fenómenos a los que se refiere en abstracto” (Giner, 1998, p. 33), en otras palabras, mediante tipos ideales. La construcción de tipos ideales es una herramienta fundamental en sociología puesto que permiten sistematizar los fenómenos sociales analizados mediante generalizaciones teóricas. De este modo, permiten comparar los casos individuales observados, nunca ideales, con el concepto teórico que emerge de las generalizaciones (Weber, 2009 [1904]).

La tipificación presentada a lo largo de este capítulo agrupa procesos de transición, es decir, fenómenos que están sujetos a transformaciones a lo largo del tiempo. Por ello, en este capítulo también se responde la cuarta y última pregunta de investigación de esta tesis doctoral: *¿Qué procesos de transformación de las identificaciones y aspiraciones se producen a lo largo de la transición hacia la educación postobligatoria?*

Se identifican cuatro tipos ideales de transiciones: transiciones por ambición enfriada, por ambición sostenida, por encaje inmediato y por encaje profesional. El factor con más peso en los dos primeros tipos es la aspiración ambiciosa. Los dos últimos, en cambio, de caracterizan por tener en el centro lógicas de encaje identitario. Asimismo, y cómo se verá a continuación, el primer tipo es el que presenta más elementos relacionados con la condición de hijos e hijas de migrantes del alumnado. Es por ello, que el análisis de los cuatro tipos empieza precisamente por la ambición enfriada. Así pues, a continuación, describiremos las características principales de estos tipos y los

mecanismos explicativos identificados que operan en las distintas transiciones. La descripción y análisis de cada uno de los tipos concluye con una tabla que resume sus características principales.

### **11.1 Transiciones por Ambición Enfriada**

Las transiciones basadas en una ambición enfriada parten de unas identificaciones escolares positivas y de unas aspiraciones de futuro ambiciosas. Por ello, los chicos y chicas escogen itinerarios educativos postobligatorios prestigiosos como el Bachillerato científico que son la condición de realización de sus ambiciosos objetivos profesionales. Sin embargo, los malos resultados académicos durante los primeros meses de los estudios postobligatorios tensionan la plausibilidad de las articulaciones identitarias y aspiracionales iniciales. En consecuencia, se producen procesos de transformación: las identificaciones escolares positivas devienen en identificaciones dañadas y se rebaja la ambición de las aspiraciones educativas y profesionales. Los chicos y chicas cuyas transiciones se asemejan más a las aquí descritas son Adila, Erl, Samandar, Amina, Amin y El Africano.

Las identificaciones educativas de estos chicos y chicas durante el final de la educación obligatoria se definen en los términos en los que se expresa Erl:

Erl: Porque yo no estudio mucho. Y bueno, estudio muy poco y lo que he estudiado pues hago el examen. Y solo con ello apruebo.  
M: Y sacas notables y excelentes.  
Erl: Si. Y mi hermano y mi madre me dicen que debería ya acostumbrarme a estudiar todos los días un poco para que el examen me vaya mejor. Porque en Bachillerato será más difícil. Eso me dicen.

*Erl, chica, origen pakistaní, primera entrevista*

En cambio, en la tercera entrevista, cuatro meses después del inicio del Bachillerato, Erl explica que está teniendo algunas dificultades académicas derivadas de, en sus propias palabras, “que se ha vuelto un poco vaga”. Comparando las dos entrevistas, se observa en primer lugar un desplazamiento del orden escolar que estos jóvenes movilizan para explicar la revisión identitaria. Las identificaciones escolares iniciales se sustentan en una “capacidad adecuada” mientras que las identificaciones posteriores a la transición se definen como el producto de un “esfuerzo insuficiente”.

Esto es relevante porque, como hemos visto, el esfuerzo se define como una dimensión del comportamiento y, como tal, se explica en términos de responsabilidad individual. Esto supone, a efectos prácticos, que el alumnado crea que debe compensar su falta de capacidad mediante esfuerzo. Se autorresponsabilizan –o culpan– a sí mismos de sus fracasos en el Bachillerato. Generalmente, se entiende esta inversión en esfuerzo en términos de sacrificios personales para maximizar los resultados, hecho que muchas veces se vive con malestar o ansiedad. Como dice El Africano respecto al Bachillerato: “Si quieres sufrir y tener estrés. Hazlo”. También Amin, dice que el Bachillerato...

Amin: Cansa, pero hay que aguantar. Yo creo que sí [puedo aguantar]. Hay días que hay más cosas, otros días que no hay tanto...

*Amin, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Ahora bien, trascender las explicaciones individualistas de los y las jóvenes nos deja aún con la cuestión por resolver. Si descartamos la explicación de Erl de la “vagancia”, ¿cómo podemos explicar esta revisión a la baja de identificaciones escolares? El mecanismo más plausible para explicar las transformaciones identitarias de estos chicos y chicas tiene que ver con el desajuste entre las competencias –especialmente lingüísticas– y la actualización de las posiciones relativas que supone la entrada en el Bachillerato.

Si aceptamos que las articulaciones identitarias son fenómenos posicionales y relacionales, debemos asumir que las competencias que operan como señales de la identidad escolar del alumnado deben entenderse siempre en relación a las del resto. Un mismo individuo puede ser “el mejor de la clase” en un contexto con un rendimiento bajo y “un alumno mediocre” ante alumnos con un rendimiento superior. No cambian las habilidades del individuo en cuestión sino las del entorno ante el que se refleja.

Así pues, aquello que explica la revisión de las identificaciones escolares a la baja es que las competencias que a estos chicos y chicas les permitían sostener una identificación escolar positiva durante la ESO son insuficientes para sostener identificaciones positivas equivalentes en el Bachillerato. En un encuentro informal en el Instituto Sol, un profesor me mostró un examen de Samandar que era, según él, una de sus mejores alumnas. Se quejaba de lo mal escrito que estaba y advertía que “si esta es de las mejores, imagínate los peores” y “que con este nivel lo van a tener muy difícil durante el Bachillerato”.

Observamos un proceso análogo en la evolución de las aspiraciones. Originalmente, las aspiraciones de estos chicos y chicas se enfocaban a la maximización de estudios y profesiones, tal como plantea Adila:

Adila: Quiero ir a la universidad si tengo buenas notas y hacer un máster o doctorado. Estudiar hasta lo último.

*Adila, chica, origen pakistaní, primera entrevista*

Algunos de los y las jóvenes entrevistados explican esta maximización de las aspiraciones como un deber conectado con su condición de descendientes de migrantes. Es decir, recogen el relevo de sus progenitores y se responsabilizan de culminar el proyecto de movilidad social ascendente del proyecto migratorio familiar. Tal como plantea Samandar, ella es “buena alumna” y se centra en estudiar por el sacrificio que su padre hizo para que ella llegase allá donde está:

M: si en vez de ser una persona nacida de padres pakistanís hubies... tus padres hubieran nacido en Cataluña, catalanets, blanquets... ¿crees que tu trayectoria educativa hubiese sido distinta?

Samandar: Creo que... sería un poco... creo que yo no sería una buena estudiante. Porque aquí lo que he visto es que muchos de los españoles, de los padres, de los que están aquí catalanes no prestan mucha atención por el motivo de que son privilegiados y no saben el valor de lo que tienen. Y creo que por eso. Ahora mi padre porque me dice que estudie para que tenga un buen trabajo es porque él lo ha pasado con... o sea, su trayectoria ha sido muy dura. Por eso hemos venido aquí a estudiar y a cambiar nuestro futuro.

*Samandar, chica, origen pakistaní, primera entrevista*

En esta cita Samandar dibuja de nuevo una oposición. Por un lado, “los españoles”, cuyo privilegio les impide valorar aquello que tienen. Por el otro, un “nosotros” que, gracias al sacrificio de sus progenitores, tienen una oportunidad para “cambiar nuestro futuro”. Así pues, en esta cita vemos una expresión clara del impulso migrante donde la trayectoria migratoria de las madres y padres no solo posibilita, sino que también anima

a los chicos y chicas entrevistados a marcarse como objetivo aspiraciones ambiciosas que supondrían una movilidad social ascendente.

Algunas chicas de origen pakistaní como Samandar racionalizan este impulso migrante en términos de género:

Samandar: Como podemos ver en África no pueden estudiar. Y el país de origen, en mi país de origen en un momento no dejaban estudiar mucho [a las chicas]. Ahora lo dejan y entienden, pues deberían aprovecharlo.

*Samandar, chica, origen pakistaní, primera entrevista*

Samandar asocia el compromiso de estudiar con la posibilidad de hacerlo siendo chica. Los bajos niveles de escolarización femenina de algunas zonas de Pakistán no provocan una reducción de aspiraciones individuales o de expectativas familiares sobre las mujeres entrevistadas. Todo lo contrario, generan una percepción de una oportunidad que debe ser aprovechada.

Ocurre un proceso similar con el recurrente tema de los matrimonios forzados<sup>54</sup>, central en las atribuciones victimizantes sobre las chicas musulmanas en general y de origen pakistaní en particular. Las chicas pakistanís entrevistadas no solo destacan que es una práctica residual en su comunidad en el Raval, sino que la relación entre el hecho de devenir esposas, estudiar y/o trabajar es compleja. Los docentes temen que, en el

---

<sup>54</sup> El matrimonio forzado, es decir, la práctica de contraer matrimonio sin el consentimiento de al menos una de las partes, es una realidad en Pakistán y se documentan casos en las comunidades de este origen en Barcelona (Associació Salut i Família, 2020). El matrimonio forzado supone una vulneración del artículo 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y del artículo 16.b de la Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Además, está contemplado como delito en los artículos 172 y 177 del Código Penal Español y es considerado como una forma de violencia de género según el artículo 5.4.e de la Ley 5/2008 del 24 de abril para erradicar la violencia de machista en Cataluña. Ahora bien, existe un desajuste entre la alta centralidad que tiene este delito en las preocupaciones de docentes y demás actores de la comunidad educativa en relación a su incidencia real. En un informe reciente (Associació Salut i Família, 2020) sobre el matrimonio forzado en la comunidad pakistaní en Cataluña se concluye que solo una minoría de estas mujeres son víctimas de matrimonios forzados y, de hecho, registran una creciente confianza entre las mujeres más jóvenes de la comunidad con la idea que el matrimonio no implique el abandono de los estudios y/o del trabajo. En otro informe reciente (Güell & Solé, 2018) se señala que la división de género, más vinculada a los roles de género de la sociedad pakistaní que al islam, se empieza a desdibujar entre las hijas de los migrantes, que presentan discursos más igualitarios. Sorprende, pues, la centralidad que el fenómeno del matrimonio forzado tiene en los discursos docentes respecto a la incidencia de este delito. Lo cierto es que la sobreestimación del matrimonio forzado casa con la retórica islamófoba que permea el discurso público y victimiza a las mujeres musulmanas como sujetos pasivos y sumisos



momento de casarse, las chicas abandonarán los estudios y cualquier pretensión de trabajar. En cambio, las chicas pakistaní proyectan el matrimonio de otras formas:

Adila: En mi casa me dicen que si quieres estudiar y no casarte no pasa nada. Pero después ya tienes que casar después. Es importante casarse y tener hijos porque quieren ver los hijos y todo eso.

M: Entonces después de casarte, el ideal o lo que piensa tu familia es que trabajarás

Adila: Si, dicen que vas a trabajar seguro. Vas a sacar más dinero que tu novio, serás la mandona [ríe]. Mis padres quieren que estudie para no depender de mi novio

*Adila, chica, origen pakistaní, segunda entrevista*

Amina: Yo creo que una mujer debe de tener como, algo de dinero, algo suyo, para en cualquier momento puede pasar algo. Aunque estés casada tu marido te puede hacer cualquier cosa y dejéis todo, entonces, tú te quedas sola, con tus hijos. ¿Qué pasa? Entonces tu si tienes algo para ti, algo de dinero, tienes algo ahorrado, pues entonces lo puedes utilizar.

*Amina, chica, origen pakistaní, segunda entrevista*

En primer lugar, es evidente en la cita de Adila que su familia no le exige casarse si eso implica dejar los estudios, que no hay una incompatibilidad entre educación y matrimonio. En segundo lugar, y aún más importante en tanto que subraya la agencia de las entrevistadas, en ambas citas se evidencia una estrategia subyacente: tener estudios y dinero para “no depender del novio”. El hecho de que estas chicas tengan constancia de situaciones de matrimonios forzosos o violencia de género en matrimonios de su entorno funciona como revulsivo para la vinculación instrumental con lo escolar. Es decir, las situaciones de violencia de género no están tan generalizadas en el entorno de estas chicas como las atribuciones victimizantes presuponen. Asimismo, cuando ocurren, activan lógicas de anticipación y protección en estas chicas mediante la inversión en la trayectoria educativa. Otras investigaciones sobre las

trayectorias de chicas de origen marroquí arrojan datos similares: el éxito académico supone una fuente de reconocimiento familiar positivo (Pàmies, 2006)

En todos los casos, los discursos que parten del impulso migrante se refieren a las trayectorias educativas ideales desde una lógica instrumental. El éxito académico deviene un compromiso relativamente independiente de los gustos o preferencias de los chicos y chicas que lo proyectan. Esto puede generar desajustes como los que explica Amina:

M: Que un poco la idea es si hay cosas de tu vida que te gustan y con las que te lo pasas bien, que tienen algo que ver con lo que tú quieres hacer en el futuro, que en este caso es algo relacionado con la ciencia, la biología, etc.

Amina: Sí, pues, no sé. Me gusta, o sea, dibujo caras y hay muchas en las que intento, o sea, antes de hacer la cara pues haces como un esqueleto. O sea, el cráneo y todo eso. Entonces, como que por ejemplo a mí, ciencias se me daría bien porque sé dibujar un poco y entonces para estudiar se me daría bien dibujar y entonces poner flechas, y los nombres de las cosas, y no sé, pues eso lo veo como un poco más con la biología.

*Amina, chica, origen pakistaní, segunda entrevista*

La retórica de Amina en esta cita es interesante. A ella lo que le gusta es el dibujo, pero el mundo del arte no es compatible con lo que su entorno define como una aspiración prestigiosa (Arrasate, 2018). Por ello, en un ejercicio muy explícito de adaptación del discurso, argumenta que sus habilidades con el dibujo le serán útiles en sus estudios de biología, asignatura fundamental para devenir médico. Amina, como otras chicas en este tipo de transiciones, estructura sus aspiraciones a partir de un objetivo a largo plazo. Tener definido el más lejano de los niveles de aspiraciones implica que los y las jóvenes deben llenar el hueco entre su posición actual y la profesión deseada, las aspiraciones a corto y medio plazo dependen de la aspiración a largo plazo que precede a las demás. Llamaremos al fenómeno de supeditación de las aspiraciones inmediatas a los objetivos a largo plazo anticipaciones.

Uno de los riesgos de las anticipaciones es que, como le ocurre a Amina, los caminos que deben tomarse para llegar su objetivo final pueden no corresponderse con sus gustos o habilidades. No se escoge la opción preferida, sino la necesaria. Inicialmente,

Amina está muy comprometida con su objetivo de ser médico, pero le cuestan mucho las asignaturas de biología y física por lo que su experiencia en el Bachillerato Científico está siendo desalentadora. Este desajuste entre los objetivos proyectados y la (des)vinculación con los itinerarios que se deben seguir para lograrlos constituye una suerte de trampa de las anticipaciones.

Significativamente, cuatro de las seis personas en el tipo de transiciones basadas en aspiraciones enfriadas son chicas pakistanís. En la aspiración médica de Adila, Amina, Erl y Samandar subyace una intersección entre disposiciones de género y étnicas que definen los objetivos profesionales “aceptables” para ellas (Arrasate, 2018). Neni, justamente por su trayectoria distante o incluso opuesta al del resto de sus compañeras pakistanís, lo explica contundentemente:

Neni: Mi padre quería que yo fuera doctora, pero yo... a los estudios de doctora les tengo una manía, pero porque mi... es que en mi país y aquí, yo me encuentro con cualquier pakistaní y le pregunto qué quieres ser en el futuro me dice doctora. Y a mí eso me da mucha rabia porque no es la única profesión que existe. Hay muchas profesiones y lo único que quieren los pakistanís de sus hijas es doctora. Y lo que quieren de sus hijos, abogado. O las dos cosas. Puede ser la hija abogada o doctora. Pero es que no tienen dos opciones, tienen más. Entonces, para mí lo rebelde sería, no, no quiero ser doctora, quiero ser policía. Y pues, cogí esa manía, la tenía desde primero, pero luego dije, bueno, doctora... no hace falta que sea tal. Luego dije, cirujana, luego dije, psicóloga, veterinaria... [...] pero... nada, cogí y dije, pues nada, me hago policía. Que me gusta, además, porque tiene que ver con... no sé, defender a la gente... defenderte, pelear, tener un arma (ríe).

*Neni, chica, origen pakistaní, primera entrevista*

Neni construye sus aspiraciones en oposición explícita a las aspiraciones familiares porque su trayectoria está sembrada de conflictos con sus padres o hermanos. Así, formula objetivos “rebeldes” contrarios a las expectativas de género de las familias pakistanís y, de este modo, las hace explícitas. La aspiración médica es, según el marco que plantea Neni, una aspiración normativa en términos de género –asociación de la

feminidad con el trabajo de cuidados– y étnicos –identificación de un abanico limitado de opciones profesionales prestigiosas para las familias de origen pakistaní–.

La diferencia entre Neni y las chicas de origen pakistaní de este tipo de transiciones remite a la distinción entre chicas invisibles y chicas no invisibles del estudio de Pàmies (2006). En su análisis sobre trayectorias educativas de hijos e hijas de inmigrantes marroquí, Pàmies destaca, como se ha señalado en otros capítulos, que ciertos prejuicios sobre las chicas musulmanas son especialmente compatibles con la institución escolar: la docilidad, la obediencia o el esfuerzo sacrificado son valores reconocidos positivamente por la escuela. Como plantea Mendoza Carmona (2017), en ciertas trayectorias de éxito existe una concordancia entre las identidades dóxicas de “buena estudiante” y “buena marroquí”. Paradójicamente, aquellas chicas visibles que no se adaptan a las expectativas étnicas se presentan como ejemplos de cambios positivos en las supuestamente retrógradas culturas de las minorías a las que pertenecen. Esto último le ocurre a Neni, que pese a presentar comportamientos altamente disruptivos es descrita por el cuerpo docente como “una rebelde” de forma positiva.

También Amin y a El Africano presentan transiciones basadas en ambiciones enfriadas. Igual que les ocurre a las chicas cercanas a este tipo, ellos parten de una aspiración inicial que resulta frustrada por una experiencia desalentadora a lo largo del Bachillerato y de una identificación escolar positiva inicial que resulta dañada durante la transición. La especificidad del caso de estos dos amigos reside en el papel activo que tuvo el tío de El Africano en la revisión de las aspiraciones universitarias:

M: ¿Quién te dice que es lo mismo INEF que un grado superior?  
El Africano: Pues... entre... no solo una persona, pero... mi tío ha hecho esto, grado superior de deporte, o sea, ha hecho Bachillerato y luego grado superior de deporte y me ha dicho que está trabajando... o sea, tiene mejor puesto que gente que ha estudiado en la universidad. Que ha hecho INEF.

*El Africano, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Durante los primeros meses de la educación postobligatoria, justo cuando sus identificaciones escolares y aspiraciones empiezan a cuestionarse, el tío de El Africano les explica que, en el campo del deporte, los CFGS son iguales o mejores que el grado universitario. Independientemente de si esto es más o menos cierto o no, en este

fragmento se pone de manifiesto la relación entre las dudas, el contexto, la identificación y el papel que el *hot knowledge* tiene en afianzar o transformar las percepciones sobre las distintas vías. Las familias de Amin y El Africano, como la de la mayoría de chicos y chicas en esta investigación, no tienen estudios universitarios. Consecuentemente, existen muy pocos referentes que hayan cursado estudios universitarios y aún menos referentes que sean considerados como “iguales” por parte de estos chicos y chicas. El universitario es el “otro”, el “catalanet”, el “niño de mamá”. En cambio, aquellas personas que se definen como socialmente cercanos presentan trayectorias ajenas a los estudios universitarios. De este modo, la influencia del entorno raramente será favorable a la vía universitaria o, cuando lo sea, se articulará desde el desconocimiento o la extrañeza respecto a la universidad. De este modo, se produce un efecto propio de los entornos segregados que podemos nombrar como un enfriamiento por *hot knowledge* que ya apuntaba González Motos (2014) al mostrar la correlación entre redes heterogéneas étnicamente y una mayor elección del itinerario académico

Lo que subyace a el tipo ambición enfriada es una tensión entre el querer y el poder. De este modo se activan procesos de enfriamiento (Goffman, 1952) y preferencias adaptativas (Elster, 1987) para negociar la ruptura identitaria. Como hemos introducido teóricamente, una de las opciones disponibles para suavizar el golpe supone la formulación de planes alternativos que, pese a que no son las aspiraciones maximizadas inicialmente, sí permiten sostener opciones “aceptables” (Clark, 1960). A raíz de las cada vez más claras dificultades para entrar al grado universitario de medicina Erl y Samandar se plantean otros grados universitarios como psicología o enfermería respectivamente, con unas notas de acceso mucho menores. Erl y Samandar también tienen otro plan B, cursar ciclos formativos de grado superior para poder entrar a medicina por esta vía. Por otro lado, El Africano o Amin se plantean directamente abandonar las aspiraciones universitarias y enfocarse en cursar un ciclo formativo de grado superior después del Bachillerato. Por lo que se refiere a las adaptaciones en los propios estudios postobligatorios, Adila se plantea dejar el Bachillerato científico por el humanístico porque lo encuentra más fácil y, en ese caso, cursar a continuación un grado universitario en derecho. Amina, en cambio, directamente se decide por abandonar el Bachillerato y cursar un ciclo formativo de grado medio del ámbito sanitario. Al menos para los dos primeros ejemplos de Erl y Samandar el golpe queda amortiguado por la capacidad de sostener aspiraciones de futuro ambiciosas a largo plazo, en los otros dos casos el reajuste es más difícil. Con todo, cabe subrayar que, pese al enfriamiento de aspiraciones, las alternativas se plantean dentro de los mismos ámbitos definidos por afinidades étnicas y de género.

M: Del cero al diez, ¿cómo de definitiva crees que es la opción de medicina?

Erl: ¿Del cero al diez? ¿Para mí?

M: Para ti ahora, sí claro.

Erl: Ahora, o sea, al principio de Bachillerato me parecía un 8 o 9, pero ahora me parece un 7 o un 6 porque me da miedo algo... [ríe un poco]

M: ¿Qué te da miedo?

Erl: Porque estoy perdiendo interés en química y en física. No me parece algo, joder... es que cada vez que escucho química o física es como "qué asco". Aunque tampoco es que me vaya tan mal, pero, o sea, no me gusta. Probablemente sea por las profes, aunque no creo, no sé.

*Erl, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

M: Entonces el plan B es, si el científico no termina de funcionar al humanístico. ¿Y del humanístico a dónde?

Adila: A derecho

M: A una carrera como derecho, ok, ¿cuándo formulaste este plan B?

Adila: Al principio cuando se me daba mal pensé, porque no hago el humanístico, pero al final dije, voy a intentar estudiar este año y si no puedo entonces haré el humanístico.

*Adila, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

Del mismo modo, suele suceder que las transformaciones en las aspiraciones conllevan transformaciones en las percepciones de las opciones disponibles. Este es un suceso típico de uvas amargas (Watts, 2013) en el que una persona tiene una preferencia original sobre un ranquin de alternativas. La preferencia cambia por circunstancias externas y provoca una revisión de preferencias retroactivas que no se produciría si la preferencia original fuese alcanzable. Para el Africano, por ejemplo, la universidad ha

pasado de ser la mejor de las opciones posibles a “una pérdida de tiempo”. Ahora prioriza la incorporación temprana al mundo laboral:

M: (...) empezaré preguntándote por qué has escogido Bachillerato científico.

El Africano: Para hacer una... o sea, en principio te había respondido ir a la universidad, a hacer el esto... El INEF. Pero no sé. También estoy pensando en grado superior.

M: Vale.

El Africano: Porque, no sé. La gente que me ha hablado de esto me ha dicho que... directamente me ha dicho que es una pérdida de tiempo. O sea, que tienes las mismas oportunidades haciéndolo en dos años, el grado superior, que luego esto.

M: En cuatro años.

El Africano: Sin contar el máster, si quieres ser profesor, pues obviamente, pero yo no quiero.

M: Vale. Tú me dijiste el año pasado que sí que querías ser profesor de educación física.

El Africano: Pues... he cambiado.

*El Africano, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

De hecho, El Africano expresa aquí lo que aprendió de su tío que, en su momento, ya renunció a la aspiración universitaria y la sustituyó por un CFGS. Es un caso ejemplar de reproducción social de trayectorias, posiciones y discursos. No resulta difícil imaginar a El Africano glosando las virtudes de los CFGS ante sus sobrinos dentro de unos años

Los resultados aquí expuestos son coherentes con otras investigaciones. En este tipo de transiciones, tanto el efecto positivo en las aspiraciones derivado del impulso migrante como el efecto negativo de las bajas competencias coinciden con lo que apunta la literatura cuantitativa respecto a los efectos primarios y secundarios (Brinbaum y Cebolla Boado, 2007; Cebolla Boado, 2011; Contini y Azzolini, 2016; Kilpi-Jakonen, 2011). También Hegna (2014) apunta que los malos resultados educativos –que no son independientes de las características étnicas, migratorias, de clase y de género– son el principal factor explicativo de la disminución de aspiraciones en la educación postobligatoria. Walther et al. (2015), por otro lado, identifican un patrón entre la transiciones del alumnado migrante que presenta una vinculación instrumental alta con

la escuela pero no es capaz de movilizar capitales suficientes para materializar las trayectorias que proyecta. Asimismo, en términos de Hodkinson y Sparkes (1997) nos encontramos ante una rutina contradictoria: las experiencias de las chicas y chicos entrevistados menoscaban la identificación inicial desde la que se tomó la elección. En términos de roles escolares, los chicos y chicas son cercanos al tipo extrañado (Bernstein, 2003b [1971]) o esforzado (Castejón et al., 2020), aquellos altamente comprometidos con el orden instrumental pero que tienen dificultades para superar los retos académicos que surgen a lo largo de la trayectoria escolar.

Finalmente, la lógica que rige las aspiraciones de este tipo de transiciones es una lógica dóxica (Zipin et al., 2015) hasta que colapsa en lo que teóricamente hemos identificado como la paradoja de la contradicción dóxica. Es decir, los chicos y chicas formulan aspiraciones iniciales muy ambiciosas motivados por la promesa individualista y meritocrática según la cual, para poder, es suficiente con querer. Como hemos visto, esta promesa queda progresivamente cuestionada hasta que pierde toda su plausibilidad y activa mecanismos de adaptación de preferencias e identificaciones.



**Tabla 12: Características principales de las Transiciones por Ambición Enfriada**

Muestra: Adila, Erl, Samandar, Amina, Amin y El Africano

<b>Descriptores</b>	Itinerario educativo	– Bachillerato Científico
	País de origen familiar y Género	– 4 Chicas de ascendencia pakistaní – 2 Chicos de ascendencia marroquí
	Trayectoria Educativa Previa	– Experiencia educativa positiva a lo largo de la ESO
<b>Transiciones</b>	Motivaciones	– Anticipación: Se escoge el itinerario necesario para llegar al objetivo profesional deseado
	Transformaciones	– Transformación en forma de enfriamiento de identificaciones y aspiraciones. – Reformulación de las nociones iniciales sobre los itinerarios postobligatorios
<b>Identificaciones</b>	Escolares	– Identificación escolar inicial positiva definida por la "capacidad". – Identificación escolar final negativa definida por el "esfuerzo"
	Sociales	– La ambición de una movilidad social ascendente se enmarca como parte del proyecto migratorio familiar. – Abanico de profesiones con alto estatus dentro de la comunidad pakistaní que orienta las aspiraciones. No se detecta entre la comunidad marroquí. – Aspiraciones que reproducen los roles típicos de género. – Desigualdad de género como revulsivo proescolar en las racionalidades de las chicas de origen pakistaní. – Afinidad entre las identidades dóxicas islamófobas proyectadas sobre la mujer musulmana y las identidades escolares dóxicas positivas (obediencia, no disruptividad). – Posición de clase lejana a la cultura escolar. – Falta de referentes cercanos que hayan experimentado las trayectorias a las que se aspira.
<b>Aspiraciones</b>	Destinos	– Objetivo inicial a largo plazo hacia profesiones con alto estatus. – Objetivo final enfriado
	Rutas	– Al inicio, se confía en la "capacidad" para lograr el objetivo (ideología de los dones). – Después de la transición se argumenta la necesidad de invertir "esfuerzo" y "sacrificio" (meritocracia).

Fuente: elaboración propia

## 11.2 Transiciones por Ambición Sostenida

Este tipo, como el anterior, se caracteriza por unas identificaciones escolares positivas y por unas aspiraciones ambiciosas enfocadas en un objetivo profesional a largo plazo. La diferencia fundamental con el tipo anterior es que los chicos cercanos a este tipo sostienen las identificaciones y aspiraciones a lo largo del todo el proceso de transición registrado. Es decir, responden en la última entrevista lo mismo que responden en la primera:

M: ¿Y cómo te imaginas en 10 años?

Eren: A ver, en 10 ya... 26 años... no sé, estaré trabajando en algún lugar. Pero me gustaría seguir estudiando. Hasta el límite. Quiero ir hasta el límite.

M: Vale, estudiar lo máximo, ¿no?

Eren: Lo máximo.

M: Entonces estarás como yo, haciendo un doctorado

Eren: ¡Sí!

*Eren, chico, origen pakistaní, tercera entrevista*

Significativamente, es el tipo ideal más difícil de encontrar representado de forma clara entre las personas de la muestra. Los y las jóvenes que más se acercan son Eren, que efectivamente no duda respecto a sus objetivos y Goku, su mejor amigo. Abduscan presenta también una aspiración ambiciosa a largo plazo, aunque no la concreta. De hecho, Goku, Eren y Abduscan forman un grupo de amigos chicos de ascendencia pakistaní bastante definido, Goku y Eren se describen como mejores amigos, se apoyan mutuamente y muchas de las decisiones en la trayectoria las toman conjuntamente. Así, pese a que Goku quizá tiene más dudas ante la transición que Eren, se esfuerza por seguirle. Abduscan se siente muy cercano a ellos, pero tiene una relación un poco más distante porque es más “liante” que los otros dos, más alineados con la norma escolar<sup>55</sup>. Los tres han escogido el Bachillerato Tecnológico. Igualmente, podríamos identificar cercanía con la transición de Alias porque sostiene a lo largo de la transición una aspiración hacia la profesión de doctor. Pese a eso, la indecisión respecto al futuro, el foco en el itinerario postobligatorio en su retórica de elección y una cierta degradación

---

<sup>55</sup> De hecho, Abduscan presenta una articulación identitaria y aspiracional sensiblemente distinta a la de Eren y Goku. Pese a ello, transita y explica su transición a partir de las mismas elecciones y discursos de sus amigos, hecho que subraya el factor de imitación del grupo de iguales.

de su identificación escolar durante el Bachillerato acercan a Alias más hacia el encaje inmediato.

La comparación entre este tipo y la ambición enfriada permite ahondar sobre los factores que explican el mantenimiento o disminución de las identificaciones escolares y las aspiraciones. Eren y Goku mantienen sus ambiciosas aspiraciones porque consiguen sostener una identificación escolar confiada y segura a lo largo de la transición postobligatoria. Sus notas y sus buenas sensaciones son positivas tanto en la ESO como en el Bachillerato. Además, el Bachillerato tecnológico es la opción postobligatoria necesaria y, al mismo tiempo, deseada. Necesaria para realizar la aspiración profesional de llegar a ser ingeniero y deseada porque cuenta con las especialidades afines a sus “capacidades”. Estos ejemplos son opuestos a la trampa de las anticipaciones identificadas para el caso de Amina, cuya aspiración médica le obligaba a cursar un Bachillerato con asignaturas que ni le gustaban ni se le daban bien.

M: ¿Cómo le explicarías el Bachillerato tecnológico a un chaval de 4º de ESO?

Eren: No, yo lo único que le diría es que bueno, si le gusta mucho la tecnología, si le da... y le gusta mates y todo eso será muy fácil. Lo único que tienes que hacer es... aprovechar el tiempo que tengas, estudiar más, ya está. Eso es, lo único que necesitas. Estar atento en la clase... porque, yo lo único que hago es estar atento en la clase, algo que no hago en catalán, pero estar atento en la clase, después, antes del examen solo miro las hojas que tengo y eso, y ya me sé el examen y ya está. Es fácil.

*Eren, chico, origen pakistaní, tercera entrevista*

En esta cita se puede observar que Eren explica su identificación escolar en términos de capacidad, subraya que no necesita esforzarse mucho para obtener buenas notas y que le resulta “fácil”. Ni Eren ni Goku experimentan procesos de devenir en términos de identificación escolar durante la transición porque su afinidad, descrita como don natural, con el Bachillerato Tecnológico les permite sostener o incluso intensificar su alineación con el ideal de buen alumno. Significativamente, las dos personas que asociamos más directamente a este tipo son chicos, mientras que en el tipo de la ambición enfriada nos encontrábamos mayoritariamente con chicas. Esto remite de nuevo a los sesgos según los cuales el “buen alumno chico” basa su identificación en la capacidad y la “buena

alumna chica” en el comportamiento y el esfuerzo (Curran, 2017). Sesgos acentuados también por la naturalización de la asociación de la masculinidad con el conocimiento lógico y matemático propio del Bachillerato Tecnológico (Caprile Elola-Olasom et al., 2008).

Del mismo modo, no todas las opciones ambiciosas son igualmente difíciles de alcanzar. La aspiración a largo plazo predilecta de Eren, Goku y Abduscan, ingeniería, se enmarca como una opción muy prestigiosa dentro de una jerarquía de aspiraciones marcada por criterios étnicos y de género. Medicina, el grado universitario típico de la ambición enfriada, presenta una oferta formativa con características muy distintas a la de ingeniería: existen en toda Cataluña 90 grados universitarios entre las distintas ingenierías con notas de acceso a la universidad que oscilan desde el 5, la nota mínima, hasta el 12,694<sup>56</sup>. En cambio, para medicina tan solo hay 8 grados universitarios y las notas se encuentran en la horquilla entre el 11,34 y el 12,598<sup>57</sup>. Es decir, es más viable acceder a una ingeniería que a medicina, pese a que ambas tengan un prestigio similar dentro de las jerarquías de estos jóvenes y de sus familias. En consecuencia, la sombra amenazante de la nota de acceso a la universidad, tan presente entre las chicas que quieren cursar medicina en la ambición enfriada, aquí no ejerce un efecto desmoralizador o disuasorio. Esto contribuye a explicar las diferencias de género entre la ambición enfriada y la sostenida en esta muestra: las aspiraciones máximas preferidas por los chicos son más accesibles que las proyectadas por las chicas.

Pese a que el grueso de su discurso sobre su identificación escolar se enfoque en el encaje entre sus capacidades percibidas y los requisitos de los estudios postobligatorios, existe otra dimensión para la que estos jóvenes tienen un discurso específico y distinto del resto de estudiantes entrevistados. En términos de comportamiento, la identificación escolar de Eren y Goku se caracteriza por ser obediente y poco o nada disruptiva. Desde esta identificación escolar proyectan un duro juicio contra el resto de compañeros y compañeras que “no se portan bien”:

Eren: Y lo peor es que la clase, y los alumnos que tenemos, y los compañeros que tengo, no... no dejan hacer la clase. Es lo peor que hay.

M: ¿Por qué esto?

<sup>56</sup> La nota máxima es el 14.

<sup>57</sup>

[http://universitats.gencat.cat/web/.content/01\\_acces\\_i\\_admissio/preinscripcio/documentacio/Notes\\_i\\_places/Quadre-comparatiu-nota-de-tall-1a-assignacio-amb-la-de-lultima-assignacio-Juny-2020.pdf](http://universitats.gencat.cat/web/.content/01_acces_i_admissio/preinscripcio/documentacio/Notes_i_places/Quadre-comparatiu-nota-de-tall-1a-assignacio-amb-la-de-lultima-assignacio-Juny-2020.pdf)

Eren: Porque, no sé, tienen un grupito allí, y empiezan a chillar, a reír, a tirar las cosas, no sé qué, y la profe se queda ahí, media hora, mirándolos a ver si nos dejan hacer la clase. Y lo que hace es, lo que no da, se queda media hora sin hacer la clase y después dice, lo que no os he dado, es decir, lo que quería dar a ustedes en esta clase pues lo tenéis de deberes, hacerlo en casa... estudiad... si no entendéis no puede ser nada... yo quería explicar, pero no... y nosotros no tenemos la culpa. Pero bueno.

[...]

M: y vosotros os mantenéis un poco al margen...

Eren: Bueno, nosotros nos tenemos que sentar delante para poder estar atentos.

*Eren, chico, origen pakistaní, tercera entrevista*

En el juego identitario del “nosotros” contra el “grupito” –es decir, en una notredad/otredad específica de la institución escolar–, Eren se define a sí mismo y a Goku en oposición a los más liantes de la clase y sanciona duramente su actitud porque “no dejan hacer clase” aunque “nosotros no tenemos la culpa”. No solo cumplen con la norma de comportamiento establecida, sino que son muy críticos con aquellos que no lo hacen. Les preocupa que sus compañeros “bajen el nivel” de las clases y ello les perjudique de algún modo en su trayectoria educativa y en sus oportunidades posteriores. De hecho, como hemos observado en los mecanismos que explican el tipo de ambición enfrida, sus miedos no son del todo infundados: las bajas competencias de algunos alumnos y alumnas desencadenan trayectorias educativas postobligatorias desalentadoras.

Consecuentemente, la distinción entre estos chicos y el “grupito” genera un cierto distanciamiento con el resto de la clase y un miedo a que el “grupito” baje la exigencia de los estudios preparándolos comparativamente peor que en otros institutos:

M: Os doy una varita magia y podéis cambiar lo que queráis, pero os tenéis que poner de acuerdo

Goku: Yo creo que el nivel es un poquito bajo, hay muchos instis que van avanzados. También la clase, que muchas veces no deja concentrarte ni trabajar

Eren: Yo pienso que también

Goku: Toda la clase está vaga, no tiene ganas de hacer nada...

Risas

Eren: Risas, chillar, molestar

*Goku y Eren, chicos, origen pakistaní, segunda entrevista*

Esta percepción provoca que, a diferencia de la mayoría de jóvenes entrevistados, tanto Goku como Eren se hayan planteado cursar Bachillerato en un centro educativo distinto al que cursaron la ESO; aunque finalmente no lo hayan hecho. Por un lado, la relación con los compañeros y compañeras no es tan estrecha así que la pérdida no es percibida como especialmente traumática. Por el otro, la idea de estar en un centro “de bajo nivel” les preocupa ante la voluntad de maximizar sus aspiraciones educativas y profesionales.

La comparación entre los tipos de la ambición sostenida y enfriada también nos permite ver lo que tienen en común. Si dejamos temporalmente de lado las transiciones de Neni, cuyas decisiones se encuentran condicionadas por la oposición a las expectativas familiares, y Fátima, cuya transición se ve predefinida por el hecho de estar en un grupo adaptado de 4º de ESO, se cumple que el resto de chicos y chicas de origen pakistaní presentan transiciones de tipo ambicioso. ¿Por qué se registran indicios evidentes de un impulso migrante únicamente en las entrevistas con alumnos y alumnas de origen pakistaní?

Una de las posibles explicaciones la encontramos en el propio trabajo de Aparicio y Portes (2014) que plantea que las presiones asimiladoras en la sociedad de destino pueden conllevar la pérdida de este impulso a la ambición derivado del proyecto migratorio familiar. En nuestro caso, esto derivaría en una explicación vinculada al tiempo de establecimiento de las respectivas diásporas. Como se ha argumentado en el apartado de contexto, parece que durante el trabajo de campo la comunidad de origen pakistaní mostraba lógicas mayores de cierre social en relación a las de origen marroquí. Además, atribuíamos las diferentes lógicas a los distintos momentos y formas de llegada al país de destino.

Uno de los efectos que se puede plantear a partir de los datos es que, justamente por haber llegado más recientemente, no haberse sometido durante tanto tiempo a la presión aculturadora de la sociedad de destino y sostener aún un nivel alto de concentración demográfica y cohesión comunitaria, el impulso migrante opera más en los chicos y chicas de origen pakistaní y se encuentra más diluido entre el alumnado de origen marroquí.

Finalmente, es necesario señalar que el éxito académico sostenido permite a los chicos imaginar futuros exitosos dentro del sistema educativo y profesional del país de destino. Esto, pese a ser uno de los principales objetivos de las familias migrantes, no está exento de contradicción entre definiciones distintas de lo que es “un buen futuro”. El caso de Eren es quizá el más paradigmático en este aspecto:

M: Tu plan es hacer el Bachillerato tecnológico, entrar en la universidad y ahí a muerte con algo de robótica, tecnología y tal. Si no sale bien, ¿tenemos algún plan B?

Eren: Bueno, si no sale bien y no acabo bachi y no sé qué, pues... entraré en ciclos, es lo único que puedo. Entraré en ciclos, sacaré ciclos, y entro en uni. El objetivo siempre será la uni. Sea como sea.

M: Vale. En tus horizontes de futuro no mencionas en ningún momento... los estudios para ser Ulema.

Eren: No.

M: Eh... ¿Cuándo se lo dirás a tu madre que no...?

Eren: No, no, ya lo sabe.

M: Ya lo sabe.

Eren: Le he dicho, ya... ya cuando entré en bachi dije mamá, no. Acéptalo. Era como que dije, ni militar ni doctor ni ulema. Soy ingeniero.

*Eren, chico, origen pakistaní, tercera entrevista*

Eren es el único alumno entrevistado de fe chiita. En el contexto del Raval esto lo convierte en una minoría religiosa respecto al resto de credos, incluido el islam sunita que es mayoritario en su entorno. Para la madre de Eren, preocupada por sostener la fe familiar, los estudios islámicos son prioritarios. Quisiera que Eren se convirtiese en un influyente Ulema<sup>58</sup>, pero, a lo largo de las entrevistas, Eren va afianzando su resistencia. Así pues, las definiciones de éxito de Eren y de su madre se presentan como simbólicamente opuestas dentro de las geografías imaginadas. El militar, el doctor y el ulema son, dentro del discurso de Eren, objetivos propios de Pakistán que no tienen sentido en el contexto catalán. Se trata de lo que en el apartado teórico describíamos como una paradoja de preferencias opuestas. En términos de Zipin (2015), son aspiraciones subdóxicas específicas del contexto étnico del que procede el alumnado.

---

<sup>58</sup> Experto en la ley islámica y sus implicaciones teológicas y jurídicas

En cambio, ingeniería se concibe como una opción “suya” que implica resistirse a las aspiraciones familiares. Es más, lo orienta hacia la incorporación en instituciones paradigmáticas de la cultura y racialidad dominante de la sociedad de destino como la universidad.

Eren supone, de este modo, un buen ejemplo sobre como el éxito académico se traduce en una renuncia parcial a las posiciones sociales de origen. En este contexto de oposición simbólica, la incorporación al aquí se traduce en un distanciamiento progresivo al allí. Nos encontramos, de hecho, con lo que hemos descrito teóricamente como la paradoja de la identidad traicionada mediante la cual desear algo “que no es para ellos” implica decepcionar las aspiraciones familiares.

Este tipo de transiciones es similar a la constelación de toma de decisiones luchando por un sueño que identifican Walther et al. (2015) y que asocian también a alumnado de origen migrante y/o perteneciente a minorías étnicas. Estas trayectorias se caracterizan por la capacidad de sostener sus planes educativos y profesionales pese a circunstancias adversas: su posición de clase, la falta de recursos convertibles en el campo educativo y su condición de “otros”. Por otro lado, podemos definir este tipo de transiciones como marcadas por rutinas confirmatorias (Hodkinson y Sparkes, 1997), el paso de un nivel educativo al siguiente refuerza los supuestos en los que se apoyaba la identificación escolar previa y si se producen transformaciones identitarias, ocurren dentro de lo previsto. En términos de roles escolares, el tipo de ambición sostenida incluye principalmente a alumnado comprometido (Bernstein, 2003b [1971]) o a buenos alumnos (Castejón et al., 2020), chicos que no solo están comprometidos con el orden instrumental sino que también se alinean satisfactoriamente con el orden expresivo y, por ello, cosechan éxitos escolares a lo largo de la trayectoria.

En términos de lógicas de aspiraciones, en la ambición sostenida se sostiene la lógica dóxica (Zipin et al., 2015) puesto que no hay indicios que contradigan la promesa meritocrática. En su experiencia, de momento se cumple que “si quieren, pueden”.



**Tabla 13: Características principales de las Transiciones por Ambición Sostenida**

Muestra: Goku, Eren y Abduscan

<b>Descriptores</b>	Itinerario educativo	– Bachillerato Tecnológico
	País de origen familiar y Género	– 3 Chicos de ascendencia pakistaní
	Trayectoria Educativa Previa	– Experiencia educativa positiva a lo largo de la ESO
<b>Transiciones</b>	Motivaciones	– Anticipación y Encaje: Se escoge el itinerario necesario para llegar al objetivo profesional deseado que también es el que se ajusta a la identificación escolar previa.
	Transformaciones	– Continuidad en identificaciones y aspiraciones. – La noción del Bachillerato se transforma, se aprecia más fácil de lo que temían
<b>Identificaciones</b>	Escolares	– Identificación escolar positiva basada en las "capacidades teóricas"
	Sociales	– La ambición de una movilidad social ascendente se enmarca como parte del proyecto migratorio familiar. – Abanico de profesiones con alto estatus dentro de la comunidad pakistaní que orienta las aspiraciones. – La movilidad social ascendente se entiende como incorporación en espacios propios de la mayoría étnica (trampa identitaria escuela/familia). – Aspiraciones que reproducen los roles típicos de género. – Posición de clase lejana a la cultura escolar. – Falta de referentes cercanos que hayan experimentado las trayectorias a las que se aspira.
<b>Aspiraciones</b>	Destinos	– Objetivo a largo plazo hacia profesiones con alto estatus
	Rutas	– Se confía en la "capacidad" para lograr el objetivo (ideología de los dones).

Fuente: elaboración propia

### 11.3 Transiciones por Encaje Inmediato

El tipo encaje inmediato se caracteriza por unas aspiraciones enfocadas a corto plazo en la transición hacia la educación postobligatoria. La reflexividad respecto a la elección de itinerarios se despliega en términos de encaje y desencaje entre las identidades escolares y la percepción que se tiene sobre las distintas modalidades y/o itinerarios postobligatorios. Los alumnos y alumnas que más se acercan a este tipo son Manar, Messi, The Best, Neni y Alias y la mayoría han apostado por el Bachillerato en su modalidad social o humanística.

M: ¿Qué quieres hacer?

Manar: Pues la verdad es que... pues yo no tengo muy claro qué hacer de mayor, pero he pensado en hacer el Bachillerato humanístico, porque las mates y física y química y eso no se me da bien. Se me dan bien las lenguas, entonces voy a hacer humanidades, y también he pensado en ser profesora de primaria porque me divierto mucho jugando con los niños pequeños y todo esto, y pues me gustaría trabajar de maestra. Pero aún no lo tengo muy claro.

*Manar, chica, origen marroquí, primera entrevista*

M: los motivos por los cuales has escogido el Bachillerato humanístico.

Messi: Bueno, pues... he elegido el humanístico, una porque no me gustaba el científico porque hay mucho mates, física, química y no... no me gusta. O sea, no me gustan las mates y por eso no quería hacer científico. Y en humanístico, no sé. Me ha gustado la... hacer economía y latín. Me ha gustado hacerlo. Me han dicho mis hermanas que cuando ellas han hecho el humanístico, me han dicho que hacer economía y latín... es mejor hacer eso que científico. Porque el científico es mucho más difícil. Pues... ya está.

*Messi, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Estas citas condensan los dos elementos definitorios de este tipo, el (des)encaje entre identidades escolares e itinerario como motivo de elección y la inconcreción en las aspiraciones a medio y largo plazo.

El caso de Manar es ejemplar porque se expresan simultáneamente tanto el encaje como el desencaje dentro de los itinerarios disponibles. Percibe su facilidad con las letras y su dificultad con las matemáticas de un modo naturalizado y escoge en función de lo que “su capacidad” le permite o impide. “Huir de las mates” o “hacer lo que se me da mejor” forma parte de un discurso según el cual el alumnado percibe la capacidad o el gusto como si fuese algo fijo y no como construcciones sociales negociables y relativamente flexibles. Cuando Messi dice que el Bachillerato científico no es para él no se trata de una percepción desconectada de su origen social, sino que se enmarca dentro de lo que se supone que implica “lo científico” en términos de dificultad e identidades escolares específicas que surgen de una interacción compleja de discursos de género, sexualidad, etnicidad y clase social (Archer et al., 2010). En otras palabras, las atribuciones entre conocimiento, itinerarios e identidades “se presentan como un hecho, omitiendo que toda forma de organización del conocimiento es una construcción social y que, como tal, podría ser de otra manera” (Tarabini y Jacovkis, 2019, p. 892). De este modo, tanto Messi como Manar escogen siguiendo la lógica de correspondencia entre identidades e itinerarios, es decir, conectando “lo que son” –las identificaciones escolares– con lo “que encaja con ellos” –establecido por las nociones sobre los itinerarios educativos disponibles–.

Por otro lado, el encaje inmediato se enfoca en la transición a corto plazo y pospone la necesidad de concretar los objetivos profesionales o a medio y largo plazo. Alias lo expresa de forma sugerente en la imagen que introduce para representar el tema “futuro”:

Tema: **Futuro**. Alias, chico, origen marroquí.



M: Vale, el interrogante, está muy fino, ¿por qué?

Alias: Porque todavía no me decido, no sé, ni siquiera tengo opciones, tengo que pensarlo más, y preguntar. Si pienso en mi futuro no veo nada, lo veo todo borroso.

*Alias, chico, origen marroquí, segunda entrevista*

En este sentido, las aspiraciones de futuro de Alias se configuran de forma diametralmente opuesta a las aspiraciones de los tipos ambiciosos anteriores. Mientras que en los otros casos una opción a largo plazo imponía un itinerario para llegar hasta ella, en el encaje inmediato, la falta de objetivos a largo plazo permite abordar la elección desde las afinidades y gustos presentes. No se trata pues de una anticipación sino de su opuesto, una prospección: se valoran o descartan posibilidades futuras, pero siempre basándose en los indicios presentes.

De este modo, en las prospecciones se invierten las potencias y peligros de las anticipaciones. Entre los y las jóvenes cercanos al tipo de encaje inmediato no se encuentran indicios de maximización de aspiraciones ni de impulso migrante, lo que supone, a la práctica, unas aspiraciones menores. En cambio, la posibilidad de escoger en función de sus intereses presentes les protege ante la trampa de las anticipaciones.

Los chicos y chicas de este tipo o bien directamente dicen que, a largo plazo, “lo ven todo borroso” o bien van cambiando de entrevista en entrevista de objetivos formulados de forma vaga o inconcreta. Como hemos argumentado, la capacidad de aspirar, es decir, de concretar aspiraciones de futuro y de anticipar los mejores caminos para llegar hasta ellas, se distribuyen de forma desigual en función de la posición social de los

individuos (Appadurai, 2004). Las imágenes que algunos de estos chicos y chicas propusieron para el tema “futuro” son reveladoras en este sentido:

Tema: **Futuro**. Messi i The Best, chicos, origen marroquí.



Messi se plantea en una entrevista la posibilidad incierta de devenir periodista deportivo. A The Best, por su parte, le gustaría llegar a ser, en sus propias palabras, “hombre de negocios en Estados Unidos, como en las películas”. Lo interesante en la elección de las imágenes sobre el tema “futuro” es que, en vez de fotografiar aquello a lo que aspiran tal como se les había pedido, la mayoría de chicos y chicas han optado por descargar imágenes genéricas de internet. La mayoría de estos alumnos y alumnas aspiran a ser los primeros de la familia en obtener una titulación universitaria lo que conlleva dificultades para imaginar tanto la posición que aspiran alcanzar como el camino necesario para llegar hasta ella (Gale y Parker, 2015). Esto tiene evidentes consecuencias en la posibilidad de estos chicos y chicas para realizar fotos que representen sus aspiraciones de futuro, es difícil fotografiar aquello que cuesta de imaginar y que, además, se encuentra física y simbólicamente tan lejos de su realidad cotidiana. Optan, entonces, por imágenes genéricas para expresar aspiraciones difusas.

Los y las jóvenes de este tipo no parten de unas identificaciones escolares tan positivas como los chicos y chicas de los dos tipos anteriores y tampoco cuentan con unas aspiraciones maximizadas ya que se plantea la posibilidad de transitar hacia los CFGM –itinerario que los tipos ambiciosos apenas contemplaban–. Pese a que se tengan en cuenta, se presentan siempre como una opción “de segunda” que, en palabras de Messi, “no te permitirán llegar muy lejos”:

M: Hay mil opciones. Otros Bachilleratos, ciclos formativos, bla bla bla. ¿Cuáles no van contigo?

Messi: Ciclos. Yo no quiero hacer ciclo, quiero hacer Bachillerato sí o sí.

M: Vale. ¿Por qué los ciclos no van contigo?

Messi: Pues yo quiero estudiar más y llegar más lejos. Ciclos... no llegarás muy lejos con ciclos.

M: ¿Por qué?

Messi: No sé. Porque tienes pocos estudios y no te dan muchos trabajos.

M: O sea, entiendes que ciclos es menos estudios que Bachillerato.

Messi: Sí.

*Messi, chico, origen marroquí, primera entrevista*

Consecuentemente, ninguno de ellos y ellas escoge inicialmente CFGM, pero sí que optan por las modalidades menos prestigiosas del “mejor” itinerario, es decir, las modalidades sociales y/o humanísticas del Bachillerato. Se colocan de este modo en una posición intermedia: ni parten de una identificación escolar tan dañada como para plantearse transitar hacia los CFGM ni suficientemente positivas como para plantearse las opciones consideradas más difíciles.

Otra de las características típicas entre los procesos de transición por encaje inmediato consiste en que, al no concretar las aspiraciones a medio y largo plazo, dejan un mayor margen de maniobra a la orientación escolar para influir en la elección de itinerarios

M: ¿Desde cuando tienes clara esta opción de hacer Bachillerato científico o tecnológico?

Alias: Desde principios de este curso

M: Súper, ¿qué paso a principios de este curso para que llegases a esta conclusión?

Alias: Hacemos una asignatura que se llama orientación para orientarnos para el año que viene y los años que vienen. Hicimos algunos test y todos daban ciencia, o ciencia o tecnología

*Alias, chico, origen marroquí, primera entrevista*

The Best: [...] no me hacía gracia cambiar mucho, la idea de ir a otra escuela, otra ruta y todo eso. Mismos amigos. Es que, a mí, no me

gustan mucho los cambios. Y también por otras causas me he quedado ahí.

M: O sea, por otras causas te refieres a estas.

The Best: No, hay unas más, [...] bueno, bueno. Por una chica en concreto también.

*The Best, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Se observa, en la cita de Alias, que la orientación escolar supone un pilar importante de su elección hacia la educación postobligatoria. The Best también señala otro motivo de peso, no quiere cambiar de centro porque quiere estar cerca de la chica que le gusta. Mientras que para los tipos ambiciosos la elección se toma independientemente de lo que diga el personal de orientación y –al menos discursivamente así lo defienden– hagan lo que hagan sus amigos y amigas, en el encaje inmediato emerge la importancia de las recomendaciones del personal de orientación y de los espacios de seguridad del grupo de iguales. Esto complejiza la relación entre bajos capitales familiares y confianza en la orientación escolar que plantean algunas investigaciones (Alegre et al., 2006; Bonizzoni et al., 2014). Como se demuestra a lo largo de los resultados, algunos procesos de transición son más susceptibles que otros a la orientación educativa en función de lo predefinidos que tengan los objetivos a medio y largo plazo.

Finalmente, entre el alumnado con transiciones por encaje inmediato no se producen grandes transformaciones en las aspiraciones y las identificaciones escolares. En algunos casos, como en el de Messi, se pueden atisbar indicios de una cierta renegociación de las identificaciones escolares, pero en ningún caso de una forma tan explícita como en la ambición enfriada o el encaje profesional.

Este tipo de transiciones son similares a lo que Walther et al. (2015) identifican como las tomas de decisiones paso a paso. Los autores describen esta lógica de elección como propia de posiciones sociales que priorizan la prudencia por sus dificultades a la hora de proyectar los futuros a medio y largo plazo. Como no se producen grandes transformaciones a lo largo de la transición podríamos clasificar las rutinas de estos chicos y chicas como confirmatorias (Hodkinson y Sparkes, 1997). Por lo que respecta a los roles escolares los chicos y chicas aquí descritos encajarían dentro de posiciones que oscilan cercanas a los roles indiferentes (Bernstein, 2003b [1971]), no muestran una gran vinculación escolar, pero consiguen aprobar y sostenerse dentro de las trayectorias mediante unos resultados académicos suficientes.

Respecto a las lógicas que rigen las aspiraciones nos encontramos con un caso ejemplar de lógica habituada (Zipin et al., 2015). La transición se rige, como hemos visto, por la correspondencia entre la internalización de los límites en el encaje entre “quienes son” y “quienes creen que pueden llegar a ser”



**Tabla 14: Características principales de las Transiciones por Encaje Inmediato**

Muestra: Alias, Messi, The Best, Manar y Neni

<b>Descriptores</b>	Itinerario educativo	– Bachillerato Social y Humanístico
	País de origen familiar y Género	– 3 Chicos de ascendencia marroquí. – 1 Chica de ascendencia marroquí. – 1 Chica de ascendencia pakistaní.
	Trayectoria Educativa Previa	– Experiencia educativa media durante la ESO. – Rechazo hacia algunas asignaturas específicas
<b>Transiciones</b>	Motivaciones	– Encaje: Se escoge el itinerario que se ajusta la identificación escolar previa.
	Transformaciones	– Continuidad en identificaciones y nociones. – Las aspiraciones a medio y largo plazo se mantienen indefinidas a lo largo del proceso de transición.
<b>Identificaciones</b>	Escolares	– Identificación escolar basada en “capacidades” formuladas en positivo (me gusta/se me da bien) y en negativo (no me gusta/no se me da bien)
	Sociales	– Posición de clase lejana a la cultura escolar. – Falta de referentes cercanos que hayan experimentado trayectorias definidas como “normales” para la institución escolar (ESO-Bachillerato-Universidad).
<b>Aspiraciones</b>	Destinos	– Inconcreción de las aspiraciones a medio y largo plazo. – El objetivo se enfoca en la educación postobligatoria.
	Rutas	– Se espera que el encaje entre identificación escolar e itinerario favorezca trayectorias educativas exitosas.

Fuente: elaboración propia

## 11.4 Transiciones por Encaje Profesional

El tipo encaje profesional se caracteriza por la elección del itinerario educativo profesional –CFGM– siguiendo una lógica de encaje basada en una identificación escolar dañada. A partir de una identificación como “mal alumno/a”, se escogen itinerarios educativos poco prestigiosos pero afines a sus intereses y gustos. La trayectoria durante los primeros meses en la educación postobligatoria resulta satisfactoria y les permite transformar sus identificaciones escolares hacia formas más vinculadas con los estudios. Los y las jóvenes entrevistadas que forman parte de esta categoría son Fátima, Elboli y Rizo. Veamos en primer lugar como explican los motivos de la elección:

M: ¿Te planteaste otras opciones?

Fátima: Sí. Pensé en Bachillerato.

M: ¿Y qué pasa con el Bachillerato?

Fátima: Porque algunas me dijeron que era difícil así que dejé. Y profes también me dijeron que... el Bachillerato es para los que estudian mucho mucho mucho, y yo... vale. Porque me refiero, los profes también estaban diciendo que es para... Bachillerato es para los que estudian mucho. Que les gusta estudiar. Y quieren ir a universidad.

*Fátima, chica, origen pakistaní, tercera entrevista*

M: Los principales motivos por los cuales tú, Elboli, has escogido eso que estás haciendo, ¿cuáles serían?

Elboli: Primero, el interés personal, las ganas que te van dando, segundo, las salidas, tiene muchas salidas laborales, y también porque es... no sé, es un trabajo así práctico que no... que creo que no me cansaría, mentalmente, estar ahí, trabajando solo en esto. No me... no me pondría nervioso.

*Elboli, chico, origen marroquí, tercera entrevista*

Fátima tiene claro desde la primera entrevista que su opción predilecta es cursar un CFGM de farmacia, después del cual le gustaría hacer un CFGS en el mismo campo. El caso de Fátima es interesante porque, como se ha señalado, cursa 4º de la ESO en un grupo de adaptación curricular que implica cursar buena parte de las asignaturas en un grupo diferenciado al de su grupo clase de referencia. Este grupo tiene un currículum distinto orientado al mundo del trabajo y caracterizado por la realización de prácticas profesionales. Tal como señala Castejón (2017), la formación de grupos homogéneos o por niveles dentro de la ESO supone un proceso de categorización jerárquica de los y las jóvenes que los forman que tiene consecuencias en forma de disminución de aspiraciones educativas. El grupo diferenciado está claramente orientado hacia los ciclos formativos. Además, el proceso de etiquetaje que supone participar en él acentúa una lógica de correspondencia entre la identificación escolar dañada y el itinerario educativo postobligatorio menos prestigioso. Además, Fátima no vive esta orientación hacia los CFGM de forma impuesta, sino que interioriza una identidad “incompatible” con el Bachillerato y la preferencia por una FP enfocada en una de las profesiones que ha probado en las prácticas del grupo adaptado.

En el caso de Elboli lo que se observa es un encaje entre una autopercepción de sí mismo como un individuo que tiende al trabajo manual y una opción postobligatoria que se percibe como práctica. En sus propias palabras a él le gustaría, “no tirar tanto de cabeza”. En este sentido, supone un caso ejemplar en el que se manifiesta la “construcción ampliamente dicotómica entre dos tipos de capacidades/habilidades de los y las estudiantes, las «teóricas» y las «prácticas», que, a su vez, se corresponden con el tipo de conocimiento, «abstracto» o «aplicado», que se supone que caracteriza a cada itinerario educativo” (Tarabini, Castejón, et al., 2020, p. 20). Por este motivo, en la imagen que introduce en la entrevista para el tema “futuro” ya aparecen estudiantes de ciclos formativos trabajando con motores

Tema: **Futuro**. Elboli, chico, origen marroquí



En el encaje profesional, la elección desencadena una transformación de identificaciones inicialmente dañadas hacia identificaciones positivas y vinculadas con los estudios postobligatorios. El caso de Rizo es ejemplar, durante las dos primeras entrevistas en 4º de la ESO Rizo se describe como “incapaz de estudiar” y se queja de que el profesorado la tiene etiquetada porque ha tenido épocas muy disruptivas.

Rizo: Pero es que a mí no me entra en la cabeza muchas cosas, entonces en vez de ponerme por la tarde a estudiar sobre eso para entenderlo mejor, pues yo no. Pues yo voy a ver a las chavalas jugar al fútbol, o me duermo. Dormir. Es que duermo muchísimo [...]

No. No es que me tengan manía, manía. Sino que, ya dicen “esta que va a hablar” o “esta que va a estudiar”, ¿sabes? Entonces pues, me tienen como por debajo de los otros. Y yo los entiendo.

*Rizo, chica, origen marroquí, primera entrevista*

En esta cita vemos en primer lugar aspectos relativos a la construcción de la identidad escolar: “No me entran en la cabeza cosas” es una frase que expresa la asociación entre capacidad y don naturalmente distribuido, Rizo define algo que ocurre y que aparentemente no puede cambiar. Además, esta “incapacidad” conlleva, para Rizo una

desvinculación instrumental hacia lo escolar. Tal como dice, no le interesa esforzarse y prefiere dormir o jugar al fútbol. Por otro lado, describe un proceso de etiquetaje que refuerza su identificación escolar dañada y, además, “lo entiende”. Es decir, ha interiorizado las bajas expectativas docentes que se proyectan sobre ella.

El proceso de etiquetaje que menciona en la cita está vinculado con su trayectoria durante la ESO. Rizo relata que cuando llegó a la ESO se juntó con “malas influencias” que hicieron que “se perdiera”. A lo largo de la ESO sus amigos y amigas fueron progresivamente expulsados por lo que Rizo se quedó sola. A partir de este momento, dice, “ha ido mejorando”. Durante la primera entrevista se describía como más calmada –exceptuando algunos conflictos con profesores en particular– y, de hecho, lideraba el equipo de mediación escolar por lo que dedicaba parte de su tiempo en la escuela a resolver los conflictos de chicas en cursos inferiores.

En el relato de Rizo, así como en el de Elboli –que, en palabras de su tutora en un espacio extraescolar, ha vivido algunas “dinámicas de calle”– está presente la amenaza del otro interétnico. Siguiendo la distribución de identidades dóxicas escolares y sociales descritas en los dos primeros capítulos de resultados, estas oscilan entre el “buen marroquí” vinculado a la escuela y el marroquí amenazante o *harraga*, asociado al espacio simbólico de la calle. Tal como el alumnado y su entorno formula aquí los opuestos se evidencia una trampa identitaria (Youdell, 2003): calle y escuela emergen de nuevo como opuestos irreconciliables. El “buen alumno” debe mantenerse alejado de la calle; de no hacerlo, se interpretará por profesorado y grupos de iguales como una señal incompatible con una identificación escolar positiva.

La trampa identitaria se sostiene a lo largo de la trayectoria educativa. Para los colegas de Rizo, la trampa los arroja al lado de la “calle”, Rizo y Elboli, en cambio, se quedan en la escuela. La vinculación escolar exige de una desvinculación de la calle y las amistades como se aprecia en la siguiente cita donde Rizo imagina que hubiese ocurrido si sus colegas no hubiesen sido expulsados del instituto:

M: Y desde que [los colegas liantes] se fueron, ¿tú notaste algún cambio en...?

Rizo: Joder, que si lo he notado. Bueno, o sea, es que antes era suspender muchas y pues ahora son muchas también pero no tantas como las que suspendía antes. Entonces pues, he ido mejorando. Y sí que es verdad eso de las influencias, porque es que me he dado

cuenta y madre mía.

*Rizo, chica, origen marroquí, primera entrevista*

En las entrevistas de Rizo es también claramente visible que esta oposición identitaria con implicaciones escolares entre la “calle” y la “escuela” tiene un sesgo de género.

Rizo: si yo hubiese sido un chico, lo más seguro es que ya lo hubiese dejado [...] mi madre no creo que estuviese “Rizo estudia, estudia, estudia”. Sino que le daría igual. Porque diría, es un chico y ya se buscará la vida.

M: Vale. De estos colegas que dices que terminaron yéndose y tal, ¿la mayoría eran tíos, tías?

Rizo: Tíos.

M: Tíos. Vale. ¿Tú hubieses sido uno de esos tíos?

Rizo: Sí [Ríe]

M: Vale. Pues, mira, suerte que te ha quedado por ser chica, ¿no? En este contexto. Súper. Entonces, tienes un grupo de colegas de tíos.

Rizo: Bueno, tíos y tías. Pero las tías se han ido a otro instituto, bueno hay una que no. Pero los tíos, pues, van por la calle, no hacen nada todos los días.

M: Vale. ¿Y qué hacen ahora? Esta gente que ha dejado el instituto.

Rizo: Nada, fumar aquí en la plaza.

*Rizo, chica, origen marroquí, primera entrevista*

En la cita anterior se observan dos elementos fundamentales. En primer lugar, una asociación clara entre feminidad y escuela por un lado y, por el otro, entre masculinidad, abandono educativo y “calle”. Significativamente, las colegas de Rizo se fueron a otro centro mientras que los amigos dejaron los estudios. De hecho, ella dice, literalmente, que de ser un chico habría abandonado los estudios. En segundo lugar, es importante subrayar que para Rizo las aspiraciones educativas familiares tienen un sesgo de género que favorece a las chicas. Contrariamente a lo que se espera desde discursos islamófobos, en el contexto que describe Rizo las chicas reciben más presión para mantenerse dentro de trayectorias escolares que los chicos.

Ahora bien, ¿qué ocurre después de la transición hacia la educación postobligatoria? En los tres casos de transición por encaje profesional se observa una transformación en todas las dimensiones constitutivas de la vinculación escolar. La correspondencia entre capacidad y peticiones escolares activa una mayor vinculación con los estudios, un incremento en el esfuerzo que dedican a éstos y una mayor sensación de bienestar en la escuela:

M: ¿En casa estudias más o menos o nada, igual...?

Rizo: Mucho más, mucho más. Sí, porque si estudio igual que cuando estudiaba antes... es que antes no hacía casi nada. No hacía casi nada. Entraba a clase y me dormía. Y en plan, no estudiaba para un examen ni nada. Los profes han sido muy majos conmigo la verdad. Pero en este grado medio si no estudias te chutan, entonces...

*Rizo, chica, origen marroquí, tercera entrevista*

Otras investigaciones (Brockmann, 2010; Tarabini, Jacovkis, et al., 2020) señalan procesos similares a los relatados por Rizo, Elboli y Fátima. Pese a transitar hacia el itinerario más estigmatizado, el nuevo contexto educativo refuerza las identificaciones escolares de chicos y chicas inicialmente muy desvinculados del sistema educativo. Además, el hecho de que la transición hacia los CFGM suponga habitualmente un cambio de centro contribuye a esta transformación identitaria porque permite al alumnado escapar de las lógicas de etiquetado.

Siguiendo la terminología de Hodkinson y Sparkes (1997), se produce una rutina socializada, los chicos y chicas terminan adoptando una identificación que ni siquiera se imaginaban pero que se va consolidando mediante el progresivo proceso de socialización en el contexto escolar de destino. Concretamente de un rol escolar de tipo alienado se transita a un rol comprometido (Bernstein, 2003b [1971]). Como la lógica de la elección es habituada, y no dóxica (Zipin et al., 2015), las aspiraciones se proyectan hacia objetivos de estatus medios o incluso bajos. Como contrapartida, en cambio, los chicos y chicas de este tipo tienen la mayor sensación de encaje entre “como son” y “lo que estudian” de entre todo el alumnado entrevistado.

**Tabla 15: Características principales de las Transiciones por Encaje Profesional**

Muestra: Rizo, Elboli, Fátima

<b>Descriptores</b>	Itinerario educativo	– CFGM
	País de origen familiar y Género	– 1 Chica de ascendencia marroquí. – 1 Chico de ascendencia marroquí. – 1 Chica de ascendencia pakistaní.
	Trayectoria Educativa Previa	– Experiencia educativa negativa durante la ESO
<b>Transiciones</b>	Motivaciones	– Encaje. Se escoge el itinerario que se ajusta la identificación escolar previa.
	Transformaciones	– Continuidad en identificaciones sociales y aspiraciones – Transformación en identificaciones escolares, de dañadas a positivas. – Transformación en nociones sobre los CFGM cuando empiezan a cursarlos.
<b>Identificaciones</b>	Escolares	– Identificación escolar inicial negativa definida por la "incapacidad teórica" y el "mal comportamiento". – Identificación escolar final positiva definida por la "capacidad práctica".
	Sociales	– Para Fátima, las dificultades escolares durante la ESO se traducen en un acercamiento hacia la familia (trampa identitaria entre la escuela y la familia). – Para Rizo y Elboli, la trayectoria educativa durante la ESO se plantea dentro de una trampa identitaria entre escuela y calle/masculinidad. – Posición de clase lejana a la cultura escolar. – Muchos referentes que hayan realizado trayectorias similares a las que proyectan
<b>Aspiraciones</b>	Destinos	– Aspiraciones a medio plazo hacia áreas profesionales afines a sus identificaciones escolares
	Rutas	– Se confía en la "capacidad práctica" para lograr el éxito en "itinerarios prácticos" (ideología de los dones y lógica de encaje)

Fuente: elaboración propia



# Capítulo 12: Conclusiones

Esta tesis doctoral empezaba preguntándose *¿Cómo impactan las articulaciones identitarias y aspiracionales a los procesos de transición hacia la educación secundaria postobligatoria de los hijos e hijas de la migración marroquí y pakistaní en contextos urbanos caracterizados por la segregación social y escolar?*

El modelo de análisis plantea que las articulaciones identitarias y aspiracionales se producen dentro de campos sociales que contienen una serie de significados y posibilidades que enmarcan la acción social. Así pues, para responder a esta pregunta general, a lo largo de los distintos capítulos de resultados se han descrito y analizado los significados que rigen la doxa del campo social y como éstos son interiorizados y transformados en distintos procesos de transición hacia la educación postobligatoria.

A continuación, se sintetizan los principales resultados identificados a la luz de las preguntas de investigación formuladas en el capítulo de diseño y se abordan los debates que emergen de la comparación entre los resultados y las hipótesis. Posteriormente, a partir de dichos resultados y discusiones se señalan algunas líneas de investigación emergentes. Finalmente, se introducen algunas consideraciones finales en clave de intervención política y pedagógica que se desprenden de esta tesis doctoral.

## 12.1 Síntesis de resultados y discusión

La primera pregunta de investigación, eje de los dos primeros capítulos de resultados, planteaba la siguiente cuestión:

*PREGUNTA 1: ¿Cómo se expresan las identidades dóxicas sociales y escolares de los hijos e hijas de inmigrantes en un contexto de segregación urbana y escolar? ¿De qué modo los distintos atributos asociados a las diferentes identidades dóxicas se relacionan, retroalimentan o contradicen entre ellos?*

Para abordar esta pregunta, el primer capítulo de resultados analiza las identidades dóxicas sociales a través de tres focos de interés: 1) las relaciones y definiciones en las interacciones entre grupos étnicos en un contexto de diversidad, 2) las geografías imaginadas sobre el aquí y el allí que rigen las articulaciones identitarias de los y las jóvenes y 3) en el papel del género en las identidades dóxicas sociales.

En primer lugar, las entrevistas realizadas han puesto de manifiesto que las relaciones entre la mayoría étnica y las minorías pakistanís y marroquíes se caracterizan por una distancia física y simbólica explícita y por una percepción de hostilidad de la población

blanca contra los y las jóvenes entrevistados. Las fronteras identitarias que experimentan en sus relaciones minorías/mayoría se establecen a partir de una ausencia del otro/mayoría étnica en su cotidianidad, de una asociación de la blanquitud con un grupo étnico materialmente acomodado –en oposición a su propia situación de clase– y de una diferenciación sociolingüística (Bernstein, 2003a [1971]) que se manifiesta especialmente en el uso y el “buen uso” del catalán. En términos de Bourdieu (1977) la triple caracterización de los y las jóvenes entrevistados respecto a la mayoría étnica se podría sintetizar como un capital social en el que el grupo étnico blanco se encuentra prácticamente ausente, un capital económico inferior al que se atribuye a la mayoría étnica y un acceso desigual a un capital cultural incorporado distinguido.

Además, la mayoría étnica es la principal fuente de discriminación en las experiencias cotidianas de los y las jóvenes. Hemos identificado la centralidad del racismo antimusulmán y antimoro en las agresiones racistas de tipo aberrante que los y las jóvenes relatan, y como éste se adapta especialmente al género señalando a las mujeres musulmanas como dóciles y sumisas y a los hombres como peligrosos y delincuentes. Asimismo, se ha identificado “la calle” como el principal contexto en el que los y las jóvenes viven este tipo de agresiones mientras que “la escuela” emerge como un espacio seguro en el que raras veces se producen situaciones discriminatorias.

En lo referente a las relaciones entre las distintas minorías se demuestra que los dos grupos analizados interactúan entre ellos y con las demás minorías del barrio de formas distintas. Entre la población de origen pakistaní se han identificado indicios de un mayor cierre social en comunidades étnicamente homogéneas tanto en el barrio como en las escuelas. La población de origen marroquí, en cambio, se presenta como parte de un grupo heterogéneo étnicamente. Además, se ha observado que, pese a que las relaciones entre minorías que relatan los y las jóvenes son complejas y a veces conflictivas, el contacto con la diversidad se celebra como un valor en sí mismo y se mitifica como algo intrínsecamente “bueno” y desconectado de las desigualdades estructurales que la provocan.

Finalmente, el análisis de las relaciones entre las minorías demuestra que los y las jóvenes entrevistados reproducen una retórica de oposición entre “el mal migrante” y el “buen migrante”, reforzada por la agenda mediática criminalizadora dominante durante el proceso de elaboración de la tesis doctoral y la retórica neoliberal que supedita la ciudadanía al esfuerzo para merecerla. Significativamente, la distinción también genera una oposición en términos escolares: “el mal migrante”, vinculado al abandono escolar y la calle y “el buen migrante”, capaz de sostener trayectorias normativas dentro del

sistema educativo. Cada uno de los grupos analizados cuenta con su propio referente negativo dentro del grupo étnico y se sirven de esta otredad para construir autoidentificaciones positivas de sí mismos.

El segundo apartado del capítulo analiza las geografías imaginadas sobre las que se identifican los y las jóvenes. Se demuestra que en las entrevistas subyace una oposición muy marcada entre aquello que identifican como propio del “aquí” –la sociedad de destino– y aquello relativo del “allí” –la sociedad de origen–. Los límites establecidos entre el aquí y el allí, además, se superponen de forma jerárquica de modo que el aquí se percibe no solo contrario al allí, sino también mejor. Tanto la fuerza de los límites como la jerarquía entre los distintos polos de opuestos figurados por los y las jóvenes favorecen identificaciones que se plantean en términos de elección entre uno de los dos referentes simbólicos y dificulta aquellas basadas en la hibridación entre ambos.

Además, se plantea que los y las jóvenes perciben las sociedades de origen y de destino desde una doble ausencia, es decir, desde la no participación plena en las cotidianidades de ninguna de las dos realidades sociales que configuran los polos posibles de su identificación. Respecto a la sociedad de origen esto se debe a los escasos contactos que mantienen con ella en momentos excepcionales –vacaciones y celebraciones principalmente–. Respecto a la sociedad de destino se explica por su ubicación en un barrio segregado que se entiende como un espacio liminar que no es ni enteramente aquí ni totalmente allí. La escuela, en cambio, emerge como el espacio social más netamente asociado a la norma de la sociedad de destino y, consecuentemente, se entiende como una de las principales vías para consolidar una identificación plena en el aquí.

Finalmente, el análisis de las identidades sociales dóxicas incorpora el eje de género. Demuestra, en primer lugar, que las experiencias de género de las personas musulmanas, especialmente las mujeres, no se explican por una asociación unívoca entre islam y desigualdad de género, sino que existen factores que complejizan las interacciones entre las distintas opresiones que experimentan las chicas entrevistadas. Se añade que, pese a la retórica victimizante sobre la mujer musulmana, las chicas cuentan con una agencia capaz de resistir o redefinir los discursos con los que no están de acuerdo, sean o no vinculados al islam e incluso de producir identidades emergentes e híbridas que trascienden la oposición dicotómica entre el aquí y el allí.

En el caso específico de las chicas pakistanís nos encontramos con dos factores que ellas identifican como problemáticas respecto a la relación entre el género, la escuela y las familias. Los desacuerdos en aspectos como la definición del ocio “adecuado” para

las chicas de su edad y la visibilidad que debe tener la sexualidad profundizan la oposición entre escuela y algunas de las familias.

Con todo ello, el primer capítulo de resultados demuestra una realidad más compleja y contradictoria que la que se planteaba en la hipótesis 1.1:

*HIPÓTESIS 1.1: Las identidades dóxicas sociales de los hijos e hijas de inmigrantes en contextos de segregación urbana y escolar, situaciones sociales de exclusión, distancia entre grupos y distribución asimétrica del poder se construyen en términos de oposición binaria entre un Nosotros y un Ellos.*

De este modo, si bien resulta claro que existe una oposición clara entre un Nosotros – grupo étnico de pertenencia– y un Otros –grupo étnico dominante en Cataluña–, este es un límite más en una red de alteridades inscrita en las complejas relaciones inter e intragrupos en un espacio social de superdiversidad. Se podría decir, entonces, que la teoría anticipaba una relación dicotómica de la minoría contra la mayoría que los datos del trabajo de campo se han encargado de complejizar.

Este resultado subraya la necesidad de distinguir entre la oposición hegemónica – aquella que normalmente acapara la atención política y académica– y las oposiciones situadas –mucho más complejas y que solo son visibles a través de la voz de aquellos y aquellas que las experimentan– para comprender las relaciones sociales y las identidades a través de los significados de aquellos y aquellas que las experimentan.

Además, como se ha desarrollado a lo largo de la tesis doctoral, pese a estar en posición de dominados, los chicos y chicas entrevistados interiorizan y reproducen las categorías constitutivas de su propia dominación. Esto no implica, en ningún caso, una culpabilización o responsabilización sobre estos chicos y chicas en el sostenimiento de la dominación. Tampoco supone que la interiorización sea mecánica y se terminen reproduciendo exactamente y del mismo modo las ideologías de choque civilizatorio y evolucionismo teleológico imperantes en la sociedad. Cuando Rizo critica duramente a los menores de origen marroquí que migran sin acompañantes adultos lo hace desde una posición y una reflexividad distintas a las de los medios de comunicación que estigmatizan a este grupo.

Sea como fuere, supondría una simplificación sociológicamente contraproducente romantizar las prácticas de resistencia hacia las categorías de opresión, al tiempo que se esconde su propia reproducción por parte de los mismos chicos y chicas (Willis, 2008). Esta simplificación, tal como señalan Makaran y Gaussens (2020) arrastra el análisis hacia un “maniqueísmo de lucha entre buenos y malos” (Makaran y Gaussens,

2020, p. 24). Mostrar o compartir solo los resultados “positivos” o políticamente consistentes con las posiciones propias es una mala praxis en términos de ética de investigación (Creswell y Poth, 2018). El mismo Fanon (1952) reflexionó profundamente sobre la existencia del colonizador colonizado y los dominantes entre los subalternos (Makaran y Gaussens, 2020). También Bourdieu (2021 [1998]) invita a pensar las categorías de dominación como clasificaciones invisibles que permean todo el universo social, incluidas la racionalidades de los dominados, de forma sutil mediante el concepto de violencia simbólica.

El segundo capítulo de resultados de la tesis doctoral intenta dar respuesta a dos preguntas de investigación específicas. La primera, es la misma que regía el capítulo anterior, pero, en esta ocasión, se enfoca en la dimensión propiamente escolar de las identidades dóxicas. La segunda se cuestiona sobre las nociones proyectadas sobre los itinerarios educativos postobligatorios.

En el primer apartado se demuestra cómo las identidades escolares disponibles se estructuran a partir de una oposición entre “el buen alumno/a” y el “mal alumno/a” y que esta oposición se clasifica a partir de las dimensiones de comportamiento y capacidad –traducciones emic de los órdenes instrumentales y expresivos respectivamente–.

Las desiguales capacidades del alumnado se explican, según los y las entrevistados, a partir de una naturalización de dones en vez de como el subproducto de socializaciones desiguales. Asimismo, las capacidades se subdividen y jerarquizan entre aquellas de tipo práctico o manual, de menor estatus, y las de tipo teórico o mental, de mayor estatus. Esta clasificación de las capacidades también es una clasificación del alumnado: aquellos alumnos y alumnas mejor predispuestos “naturalmente” al conocimiento de tipo teórico se acercan al ideal de buen alumno mientras que aquellos afines al conocimiento práctico, según los y las entrevistadas, solo encuentran su encaje dentro de los CFGM. Como el conocimiento está jerarquizado, esta esencialización enmascara que la distribución de los conocimientos más reconocidos por la institución escolar –y, por ende, definitorios de lo que se supone que es un “buen alumno” –se distribuyen de forma desigual entre los distintos perfiles sociales–. El comportamiento, en cambio, se entiende como una decisión individual y libre. Por este motivo, no comportarse debidamente es considerado moralmente más reprobable que mostrar capacidades insuficientes.

Un concepto clave dentro de la dimensión del comportamiento es el esfuerzo. Según las entrevistas, el esfuerzo es el único factor mediante el cual se pueden superar los retos que surgen a lo largo de la trayectoria al depender de la voluntad individual y no de unas

capacidades natas. Esto implica una lógica discursiva según la cual los y las jóvenes se autorresponsabilizan de sus propios éxitos, pero también de sus fracasos.

En otras palabras, el conocimiento se describe desde la ideología de los dones naturales y la capacidad desde la subjetividad neoliberal meritocrática. Ambas ideologías tienen en común que esconden la influencia de los condicionantes estructurales e institucionales en la distribución de oportunidades educativas. De este modo sostienen un sistema de violencia simbólica en tanto que enmascara y legitima la reproducción de desigualdades sociales dentro del sistema escolar.

Desde estas figuraciones, el margen de maniobra del alumnado solo se imagina desde la resignación ante la falta de capacidad –no puede cambiarse lo que viene dado– o desde el sacrificio –con suficiente esfuerzo, todo es posible–. Ninguna de las dos trasciende el plano estrictamente individual ni cuestiona las condiciones sociales desiguales del contexto.

Estos resultados confirman y ahondan en la segunda hipótesis que planteaba que:

*HIPÓTESIS 1.2: Las identidades dóxicas escolares que operan en las transiciones educativas hacia la educación postobligatoria se estructuran a partir de clasificaciones regidas por los órdenes expresivos e instrumentales y por una distinción dicotómica y jerárquica del conocimiento teórico/abstracto sobre el práctico/concreto.*

Ciertamente, los resultados obtenidos a partir de las entrevistas con los chicos y chicas entrevistados son consistentes con la distinción de órdenes escolares de Bernstein (2003b) y su importancia en la articulación de las identidades escolares. Asimismo, las entrevistas con chicos y chicas demuestran la importancia de la falacia epistemológica de la modernidad tardía (Furlong, 2009b) y de la ideología de los dones naturales (Bourdieu, 2011 [1978]) en las racionalidades que los chicos y chicas proyectan sobre los órdenes escolares que rigen las identidades en el campo educativo.

Otra investigación recientemente publicada (Rujas, 2022) arroja resultados muy similares, pero, en esta ocasión, mediante entrevistas con docentes de educación secundaria en Madrid. El principal resultado de la investigación, plantea Rujas, es una presencia clara de la ideología meritocrática y de los dones en los juicios escolares entre el profesorado. La consistencia de resultados entre actores distintos del campo educativo, momentos y países (véase, por ejemplo: Brunila et al., 2011; Castejón et al., 2020; Franceschelli & Keating, 2018; Hoskins, 2017b; Mizrachi et al., 2009; Tarabini, 2015; Tarabini, Castejón, et al., 2020; Tikkanen & Jacovkis, 2021; Zipin et al., 2015) parece indicar que tanto la distinción por órdenes instrumentales y expresivos como la

prevalencia de la ideología de los dones y la falacia epistemológica de la modernidad tardía son características fundamentales de la gramática escolar de numerosos contextos educativos contemporáneos.

Del mismo modo, los resultados parecen confirmar la estratificación del conocimiento teórico sobre el conocimiento práctico que planteaba Young (1971) y también apuntan investigaciones recientes (Lahelma, 2009; Tarabini & Jacovkis, 2019a). Los chicos y chicas entrevistados distinguen explícitamente entre el conocimiento teórico y el práctico y la distinción se hace extensiva a las identidades escolares: se da por supuesta la existencia de “alumnado teórico” y “alumnado práctico”.

En este punto cabe también introducir la tercera hipótesis de la tesis doctoral que hacía referencia a la interacción entre las identidades sociales y escolares. Más concretamente, la tercera hipótesis planteaba que:

*HIPÓTESIS 1.3: La lejanía entre los códigos de la cultura escolar dominante y los contextos del alumnado descendiente de migrantes genera trampas identitarias ante las cuales las expresiones de marroquinidad, pakistanidad o musulmanidad se definen como lejanas a las identidades escolares dóxicas asociadas al “alumno ideal”.*

Ante esta hipótesis, de nuevo, la complejidad de las identidades sociales sobre las que se identifican los y las jóvenes entrevistados dificultan una respuesta clara o unívoca. A partir de las entrevistas analizadas, se observa que la explicación lineal según la cual cuanto más cercano a la cultura escolar esté un individuo, más fácilmente será identificado como buen alumno o alumna es insuficiente. La relación de compatibilidad o incompatibilidad entre identidades escolares positivas y sociales se produce sobre los significados sustantivos que se proyectan en las principales articulaciones identitarias del campo social.

El ejemplo paradigmático de este fenómeno lo encontramos entre las estudiantes de origen pakistaní entrevistadas. De forma consistente con el trabajo de Archer (2003), en esta tesis doctoral se observa que las atribuciones –sesgadas por el racismo antimusulmán– de obediencia y sumisión proyectadas sobre las chicas de origen pakistaní dibujan identidades sociales ciertamente compatibles con lo que se espera de una “buena alumna” en el campo escolar. Nos encontramos, de este modo, ante un fenómeno parecido al que vive el alumnado de origen asiático, sobre el cual se proyectan altas expectativas académicas en tanto que los prejuicios que se proyectan sobre su grupo étnico son especialmente compatibles con las identidades escolares positivas (Cui, 2015, 2017).

Asimismo, los resultados de esta tesis doctoral están irremediablemente mediados por la segregación urbana y escolar de los centros educativos de la muestra. Cabría formularse preguntas similares a las de esta tesis doctoral en contextos donde la mayoría étnica está presente no únicamente entre el profesorado sino también entre el alumnado. De este modo, sería posible comparar las identidades dóxicas que se proyectan en este otro campo y que tipo de (in)compatibilidades se tejen entre las identidades sociales y escolares.

Sea como fuere, resulta evidente a lo largo del trabajo de campo que la doxa del campo social está caracterizada por la interiorización de una fuerte oposición entre el país de origen, representado por la familia, y el país de destino, representada por la escuela. Esta oposición, de nuevo, no se debe a una suerte de incompatibilidad ontológica entre “lo occidental” y “lo islámico” o cualquier otra combinación de términos esencializadores y reduccionistas. Como se ha ido insistiendo a lo largo de esta tesis, esta oposición es el producto de unas condiciones específicas de distribución demográfica, de clase social, de morfología y momento de cada diáspora y, especialmente, de las condiciones de segregación y hostilidad a las que se enfrentan los chicos y chicas entrevistados y sus familias. Aun así, pese a que la oposición descrita no es real en tanto que se basa en supuestos esencializantes, es real en sus consecuencias porque la mayoría de personas entrevistadas la reproducen y toman como cierta. Los actores sociales se comportan *como si* familia y escuela, el allí y el aquí, islam y occidente fuesen polos opuestos.

Consecuentemente, la oposición simbólica entre escuela y familia conlleva que el éxito en la primera implique algunas veces la traición a la segunda. Un devenir distinto a la familia o transfuguismo (Bourdieu, 1999) originado en la tensión entre orígenes y destinos propia de los hijos e hijas de inmigrantes (Sayad, 2010) y que encarece simbólicamente el coste del éxito educativo en comparación con el alumnado para el cual progresar dentro del sistema educativo no es excepcional, sino habitual.

El segundo apartado del capítulo que aborda las identidades escolares en la doxa responde a la segunda pregunta de investigación:

*PREGUNTA 2: ¿Qué nociones proyectan los hijos e hijas de migrantes sobre los itinerarios educativos postobligatorios? ¿Cómo se relacionan las nociones de los itinerarios con sus identidades sociales y escolares?*

Para ello, se han analizados las nociones que los y las jóvenes entrevistados proyectan sobre los itinerarios.



El capítulo subraya, en primer lugar, la importancia del capital social en tanto que fuente principal de *hot knowledge* (Ball & Vincent, 1998), clave en la producción y reproducción de las nociones sobre los itinerarios educativos.

A continuación, el apartado analiza los discursos de las nociones sobre las dimensiones del conocimiento escolar, el valor atribuido a la credencial y la continuidad. El Bachillerato es percibido en términos curriculares como el itinerario difícil tanto por la complejidad de los contenidos que se transmiten como por el esfuerzo exigido para superarlo. Asimismo, el tipo de conocimiento propio del Bachillerato se identifica como teórico y genérico. La jerarquía de lo difícil sobre lo fácil y lo teórico sobre lo práctico encumbran al Bachillerato como la opción más prestigiosa en términos curriculares.

La credencial obtenida en este itinerario se reconoce como mejor respecto a la credencial de los CFGM y se encuentra fuertemente conectada a la idea de una transición rápida a la universidad.

Además, es el itinerario más cercano respecto al perfil del alumnado puesto que, mayoritariamente, implica una transición dentro de centros educativos conocidos y familiares. En relación con la ESO, el Bachillerato se entiende como el itinerario postobligatorio más continuista a los estudios previos por su naturaleza curricular común de tipo genérico y la continuidad en el centro y dentro de los mismos grupos de iguales.

En cambio, los CFGM son percibidos en términos curriculares como el itinerario fácil tanto por la sencillez de los contenidos como por la pretendida menor exigencia de trabajo que conlleva. El tipo de conocimiento propio de los CFGM se identifica como práctico y específico y esto lo coloca en inferioridad jerárquica percibida respecto al Bachillerato.

La credencial obtenida en este itinerario se reconoce también como inferior respecto a la de la vía académica. El valor de la credencial se encuentra disputado entre aquel alumnado que entiende la FP como una vía de acceso larga a la universidad contra aquellos que la entienden como una vía de acceso al mercado de trabajo.

También es el itinerario que implica una transición hacia contextos menos familiares porque suele implicar un cambio de instituto. Por este motivo se activan juicios sobre los centros educativos basados en la composición social del alumnado que estudia en ellos. En relación con la ESO, y en concordancia con conclusiones de estudios similares (Tarabini & Jacovkis, 2019b), este itinerario implica rupturas importantes como la transición de un currículum genérico a uno de específico o el mencionado cambio de centro y de entorno de iguales.

La hipótesis asociada la pregunta sobre las nociones planteaba que:

*HIPÓTESIS 2: Las nociones sobre los itinerarios –que son el producto de acumulaciones de capitales específicos y de la negociación de los individuos con las definiciones disponibles en la doxa y transmitidas por el cuerpo docente, la familia y el grupo de iguales– establecen una jerarquía de valor desigual del Bachillerato sobre los CFGM. Además, el Bachillerato se describe como afín a las identidades escolares positivas que, a su vez, son aquellas que se articulan desde identidades sociales próximas a la cultura escolar.*

En relación a esta hipótesis caben algunas consideraciones. En primer lugar, basándonos en lo que los chicos y chicas expresan, si bien es cierto que las nociones son el producto de la negociación entre varios actores, cada uno de ellos tiene un peso distinto en la formulación de las nociones que van a informar la elección de estudios postobligatorios. En concreto, el grupo de iguales y los hermanos y hermanas del alumnado entrevistado son la fuente principal del *hot knowledge* que informa las nociones que se proyectan sobre los itinerarios educativos postobligatorios. La familia, pese a ser una fuente de expectativas educativas positivas, por lo general formula sus aspiraciones de forma inconcreta debido a una cierta lejanía a la cultura escolar e incomprensión de la arquitectura del sistema educativo en el país de destino. El profesorado, en cambio, emerge como una fuente de *cold knowledge* más informativo que orientativo –aunque, como hemos visto, algunos tipos de transición son más sensibles a la orientación escolar que otros–.

Consecuentemente, como el grupo de iguales y los hermanos y hermanas son la fuente de información principal que transmite las nociones de los itinerarios que operan en la doxa, la composición social y las trayectorias educativas de estos informadores tienen un efecto clave en los sesgos que se reproducen en los discursos. En otras palabras, si el grupo de iguales o los hermanos y hermanas han tenido una mala experiencia en el Bachillerato, transmitirán nociones más críticas sobre éste. Esto constituye, de facto, un caso ejemplar de como el capital social disponible produce una determinada capacidad de aspirar (Appadurai, 2004). Además, se observa como esta transmisión de nociones negativas sobre los itinerarios postobligatorios más prestigiosos se reproduce de generación en generación: el alumnado que abandona los estudios durante el Bachillerato confirma los sesgos que recibió de su grupo de iguales y los proyecta sobre las siguientes generaciones.

Asimismo, tal como anticipaba la hipótesis, una de las claves de la doxa que rige las transiciones hacia la educación postobligatoria es la lógica de encaje. Parafraseando a

Gale y Parker (2018), la doxa establece qué itinerarios son “apropiados” para cada tipo de alumnado. Así pues, las distintas combinatorias entre identificaciones escolares y sociales –es decir, de etnicidad, trayectoria migratoria familiar, género y clase principalmente– “encajan” con distintas nociones proyectadas por los itinerarios en función del tipo de conocimiento asociado a cada uno de ellos o del estatus de las opciones. Esta lógica de encaje, además, está fuertemente influenciada por la ideología de los dones naturales por lo que la distribución del alumnado entre los distintos itinerarios postobligatorios se explica por una distribución aleatoria de capacidades naturales, en vez de por una distribución desigual de oportunidades sociales.

Finalmente, en el tercer capítulo de resultados se responde a las dos últimas preguntas de investigación a través de una tipología de cuatro procesos de transición diferentes. La primera de estas preguntas plantaba lo siguiente:

*PREGUNTA 3: ¿Cómo se expresan las aspiraciones e identificaciones que interiorizan los hijos e hijas de migrantes en contextos de segregación? ¿De qué modo afectan a la elección de estudios postobligatorios?*

Los cuatro tipos identificados en los procesos de transición del alumnado se han descrito como transiciones por ambición enfriada, por ambición sostenida, por encaje inmediato y por encaje profesional.

Las transiciones por ambición enfriada se caracterizan por una aspiración inicial muy ambiciosa y proyectada a largo plazo junto con una identificación escolar positiva sostenida a lo largo de la ESO

Por este motivo, los chicos y chicas escogen el itinerario postobligatorio necesario para lograr acceder a los estudios superiores que los conducirán a la profesión deseada. A esta racionalidad que supedita la elección a corto plazo a los objetivos a largo plazo la hemos llamado anticipación. Normalmente, el itinerario resultante de esta elección es alguna modalidad prestigiosa de Bachillerato. En el caso de esta tesis el itinerario predilecto para este tipo de transiciones es el Bachillerato Científico porque los contextos familiares y culturales del alumnado entienden la carrera médica como la opción profesional más prestigiosa posible –y afín a expectativas de género que vinculan la feminidad con los trabajos de cuidados–.

Como la identidad escolar desde la cual escogen el itinerario educativo es positiva y la doxa meritocrática promete que “si se quiere, se puede”, los chicos y chicas se entienden capaces de afrontar los retos de una de las modalidades de Bachillerato consideradas como más difíciles.

Ahora bien, durante los primeros meses en el Bachillerato, los chicos y chicas entrevistados sufren un proceso de enfriamiento de las aspiraciones e identidades escolares. Los resultados de esta tesis doctoral subrayan la importancia de dos factores: unas competencias académicas y/o sociolingüísticas insuficientes para superar los retos del Bachillerato y la influencia de grupos de iguales críticos con el Bachillerato.

La transición por ambición sostenida también se caracteriza por unas identidades escolares iniciales positivas y por unas aspiraciones ambiciosas, pero, a diferencia del tipo anterior, los alumnos de este tipo son capaces de mantenerlas a lo largo de sus estudios postobligatorios.

Si bien la elección de estudios postobligatorios se basa en una lógica de anticipación, para estos chicos lo necesario para llegar al objetivo a largo plazo también es el itinerario deseado. Por ello, a lo largo de la transición se sostiene una confianza en la ideología de los dones y en la lógica del encaje puesto que nada parece contradecir que han escogido aquello que “naturalmente” se les da bien –ideología de los dones– y que “se corresponde con lo que son” –lógica del encaje–.

Igualmente, para este tipo de transiciones, los objetivos reproducen atribuciones de género –masculinidad/pensamiento lógico matemático– y, para el caso del alumnado pakistaní, étnicos –ingeniería como profesión de prestigio–. Consecuentemente, el itinerario predilecto para el alumnado entrevistado que se corresponde con el tipo de ambición sostenida en esta tesis es el Bachillerato Tecnológico.

Además, una diferencia clave respecto al tipo anterior es que, para estos chicos, la nota para acceder a los estudios universitarios necesarios para lograr los objetivos profesionales es más baja que para el tipo de ambición enfriada. En otras palabras, la barrera académica para acceder a la universidad es menor y, por lo tanto, tiene un menor efecto de enfriamiento.

En cambio, es en este tipo de transiciones cuanto más claramente se aprecia la tensión entre ambición y origen. Es decir, que cuanto más se acercan a los objetivos educativos y profesionales ambiciosos que proyectan, más se materializa un alejamiento de los orígenes étnicos y de clase desde los cuales se parte.

El tercer tipo identificado es el de encaje inmediato. Este tipo de transiciones se explica fundamentalmente por la lógica de correspondencia entre identidades escolares e itinerarios –Bachillerato en su modalidad social y humanística– de estatus intermedio.

Los chicos y chicas naturalizan este encaje argumentando que hay ciertas áreas de conocimiento que “se les dan mal” –normalmente aquellas relacionadas con el ámbito

de las matemáticas– y otras que “se les dan bien”. Escogen el itinerario postobligatorio basándose en la ideología de los dones que, como hemos insistido a lo largo de la tesis, naturaliza la distribución desigual de las competencias, que tiene una raíz social.

Asimismo, este tipo se caracteriza por una inconcreción de las aspiraciones a medio y largo plazo. Por este motivo, las proyecciones de futuro siguen una lógica de prospección, es decir, de consideración progresiva de las posibilidades futuras a partir de los indicios presentes. La elección no busca llegar a un objetivo definido de antemano, sino que dicho objetivo se va concretando a medida que se van tomando decisiones a corto plazo y se va acumulando experiencia en el proceso. Cabe señalar que, como hemos visto, esta inconcreción a medio y largo plazo hace que los procesos de transición sean más sensibles o receptivos a la orientación profesional.

Finalmente, el cuarto tipo identificado son las transiciones por encaje profesional. Los alumnos y alumnas de este tipo escogen desde una identificación escolar dañada por distintos factores: malos resultados educativos, una cierta cercanía al polo simbólico de la calle –que, como hemos visto, se asocia con identificaciones sociales contrarias a las identidades escolares positivas–, la agrupación por niveles durante la ESO en clases con currículums especiales orientados al mundo profesional o por las lógicas propias de los procesos de etiquetaje.

Asimismo, estos chicos y chicas asumen que sus competencias son de tipo práctico desde una interiorización de la ideología de los dones y de una diferenciación dicotómica entre lo teórico y lo práctico. Por ello, escogen cursar CFGM debido a que se produce un encaje entre identificaciones escolares dañadas e itinerarios educativos de bajo estatus y también entre las competencias prácticas que los chicos y chicas dicen tener y las competencias que, según las nociones imperantes en el campo, se requieren para cursar un CFGM. Significativamente, durante los primeros meses en los CFGM, las entrevistas con los y las jóvenes demuestran un proceso intenso de revinculación educativa.

Resumidos los cuatro tipos, cabe discutir la relación entre los resultados y la hipótesis de la tercera pregunta de investigación que se formulaba así:

*HIPÓTESIS 3: La elección de estudios postobligatorios de los hijos e hijas de migrantes se explica por una lógica de encaje entre las identificaciones sociales y escolares y los itinerarios educativos asociados a las mismas y a una tensión aspiracional entre objetivos ambiciosos y una falta de capitales para llevarlos a cabo.*

En base a los resultados de esta tesis doctoral, la tipología anterior parece indicar que la lógica de encaje entre identificaciones e itinerarios es una de las claves explicativas de la doxa que rige las transiciones, pero que esta tiene un peso distinto en los distintos casos.

Tal como se sintetiza en la figura 9, en las transiciones por aspiración enfriada, el factor que explica la elección de itinerario postobligatorio es principalmente la aspiración a largo plazo. Incluso, como hemos visto, aunque esto active lo que hemos definido como la trampa de las aspiraciones, es decir, que el itinerario necesario para llegar al objetivo a largo plazo no sea el itinerario deseado o percibido como compatible con los gustos o habilidades del alumno o alumna. Para las transiciones por encaje inmediato y profesional, en cambio, la lógica de correspondencia sí que emerge como el factor principal que explica la elección. Para la transición por ambición sostenida se cumplen ambas casuísticas: el itinerario que se escoge es tanto el que se desea como el que se requiere para lograr los objetivos a largo plazo.

**Figura 9: Peso explicativo de las aspiraciones y la lógica de encaje en los tipos de transición.**



Fuente: elaboración propia

Respecto a la tensión aspiracional, es cierto que el tipo de transición por ambición enfriada se encuentra claramente mediada por la tensión entre altas expectativas y bajos capitales para lograrlas que estudios previos (Arrasate, 2018; Brinbaum y Cebolla Boado, 2007; Contini y Azzolini, 2016; Walther et al., 2015) señalan como proceso típico de los hijos e hijas de migrantes –y al que se refiere el título a esta tesis doctoral–. Ahora

bien, la comparación entre los distintos tipos permite concluir que las transiciones hacia la educación postobligatoria entre los hijos e hijas de migrantes a veces se ven influenciadas por la trayectoria migratoria familiar o por el hecho de pertenecer a una minoría étnica produciendo la citada tensión aspiracional, pero otras veces no. Los procesos de transición por encaje inmediato y profesional no son exclusivas del alumnado de origen migrante o de minorías étnicas. La semejanza entre estos dos tipos y los identificados por otros estudios con muestras heterogéneas en términos de trayectoria migratoria familiar y grupo étnico (Tarabini y Ingram, 2018; Walther et al., 2015) parecen sugerir que son procesos de transición principalmente vinculados al efecto de la clase social. Asimismo, no debería deducirse que la ambición o el enfriamiento aspiracional son fenómenos que únicamente atañen al alumnado de origen migrante.

Un caso paradigmático para ejemplificar esta conclusión lo encontramos en el concepto de efecto migrante, especialmente popular entre las investigaciones cuantitativas (Aparicio y Portes, 2014; Kilpi-Jakonen, 2011) pero que, a la luz de los datos cualitativos, se revela mucho más complejo. Basándonos en los resultados de esta tesis es evidente que, para algunos de los chicos y chicas entrevistados, la trayectoria migratoria de sus progenitores supone un revulsivo que refuerza una vinculación instrumental con lo escolar y la interiorización de unas aspiraciones ambiciosas. Sin embargo, este efecto no se encuentra presente entre todos los hijos e hijas de migrantes entrevistados.

Los y las jóvenes explican este efecto de impulso en la vinculación escolar y de maximización de aspiraciones a partir de razones distintas: 1) algunos chicos y chicas interiorizan que el éxito académico y profesional individual supone la consolidación y objetivo final del proyecto migratorio familiar 2) para otras, especialmente chicas, el éxito académico y profesional es un factor de protección para no depender del marido o del novio y un factor de prestigio en el mercado matrimonial 3) también para las chicas, especialmente pakistanís, se detecta un impulso que ellas asocian con la “obligación de aprovechar la oportunidad que supone estar aquí”. Piensan que en Pakistán no tendrían las mismas oportunidades para formarse por lo que activan una lógica de aprovechamiento que se traduce en una mayor predisposición hacia lo escolar. De este modo, la investigación cualitativa llena de sentido las tendencias que la investigación cuantitativa detecta –aunque no explica–. Con todo, se subraya la complejidad de los procesos sociales y la heterogeneidad interna de aquello que hemos venido agrupando como “hijos e hijas de migrantes”.

Así pues, líneas de investigación futuras deberían preguntarse acerca de los factores y circunstancias bajo los cuales la trayectoria migratoria familiar emerge como factor explicativo –como es el caso del alumnado pakistaní entrevistado– y en qué contextos queda supeditada a otras lógicas –como es el caso del alumnado marroquí de la muestra–. En esta tesis doctoral, por ejemplo, se insiste en el peso que tiene la concentración del grupo étnico en el espacio urbano o en el momento histórico de diferentes diásporas en un contexto de recepción específico como variables importantes que pueden explicar el diferente peso observado de los factores de tipo migrante o étnico.

Cabe señalar una reflexión similar respecto al peso de los “factores culturales”. A lo largo de los resultados, las características culturales o religiosas de los distintos grupos étnicos han presentado un peso explicativo relativamente menor. En cambio, emerge con más peso una explicación relacional que pone el foco en los procesos de alterización de los grupos que rigen las identidades sociales dóxicas en un contexto específico. En otras palabras, no se han encontrado grandes disposiciones derivadas de “ser” musulmán, marroquí o pakistaní sino efectos de ser musulmán, marroquí o pakistaní en campos sociales que ordenan los que significan estas categorías en una correlación de fuerzas y símbolos específica. Tal como plantea Roy, en términos de operatividad sociológica, “el concepto de cultura musulmana [...] no funciona” (Roy, 2003, p. 74).

Ahora bien, la crítica a la excesiva etnificación de ciertos diagnósticos académicas –y no académicas– no debe conllevar investigaciones ciegas al peso de dichos factores. Sobreestimar el papel de la etnicidad es tan problemático como negarlo. La discusión sobre cómo se aborda sociológicamente la diferencia cultural debe enmarcarse en el momento histórico y político contemporáneo. Ante el del auge de discursos xenófobos asentados sobre esencialismos y fundamentalismos culturales, no es de extrañar que buena parte de la crítica intente desmentir estas mismas categorías esencialistas, aunque con ello corra el riesgo de invisibilizar la diferencia realmente existente. Tal como plantea Segato (2007), el proyecto pluralista o intercultural solo es posible a partir de un reconocimiento profundo y politizado de la diferencia.

Finalmente, este tercer capítulo también abordaba la cuarta pregunta de investigación y la última hipótesis. Ambas se refieren a las transformaciones que acontecen a lo largo de los procesos de transición hacia la educación postobligatoria:

*PREGUNTA 4: ¿Qué procesos de transformación de las identificaciones y aspiraciones se producen a lo largo de la transición hacia la educación postobligatoria?*



*HIPÓTESIS 4: El alumnado que cursa estudios postobligatorios puede expresar procesos de continuidad o discontinuidad respecto a las articulaciones identitarias y aspiracionales y nociones que intervienen en la elección. Las dinámicas de discontinuidad activan redefiniciones de las motivaciones originales a partir de procesos de negociación identitaria y aspiracional.*

A partir de la tipología de procesos de transición se observan dos casuísticas distintas. Por un lado, se observan procesos caracterizados por la continuidad en las identificaciones y las aspiraciones que se corresponden con las transiciones por aspiración sostenida y por encaje inmediato. Por el otro, los tipos de procesos de transición por ambición enfriada y por encaje profesional se caracterizan por importantes transformaciones, pero con características distintas.

En el caso de los procesos de ambición enfriada observamos los dos procesos de transformación que se planteaban en el marco teórico. En primer lugar, las identificaciones escolares se enfrían (Clark, 1960; Goffman, 1952) durante los primeros meses de Bachillerato y se produce un proceso de renegociación identitaria a la baja, hacia identificaciones escolares “más dañadas”. En segundo lugar, se observan adaptaciones de preferencias por lo que hemos denominado como la heurística de uvas amargas (Elster, 1987; Watts, 2013): aquello que inicialmente parecía preferible –el Bachillerato en su modalidad científica– ahora se entiende como inalcanzable y, por lo tanto, se revisa a la baja el valor de la elección.

Además, es interesante observar que la transformación de las identificaciones escolares a la baja se caracteriza por un desplazamiento del orden expresivo al instrumental en la autopercepción como alumnos y alumnas. Es decir, pasan de una identificación escolar positiva sostenida sobre la creencia en la propia capacidad –“puedo”– a una identificación escolar negativa que confía en el esfuerzo –“si quiero lo suficiente, podré”.

En cambio, en los procesos de encaje profesional, las transformaciones analizadas se dan desde identificaciones escolares bajas hacia procesos de revinculación escolar muy claros que han sido observados en investigaciones similares (Brockmann, 2010; Tarabini, Jacovkis, et al., 2020). De hecho, las transiciones por encaje profesional son aquellas desde las cuales los chicos y chicas entrevistados expresan una mayor satisfacción con la elección y los estudios postobligatorios, pese a ser las transiciones que conducen al alumnado hacia el itinerario postobligatorio menos prestigioso.

Significativamente, las transformaciones en las identificaciones escolares y aspiraciones son más visibles que aquellas que atañen a las identificaciones sociales. En las transiciones por aspiración sostenida se pueden observar los primeros indicios del

distanciamiento respecto al origen que supone la incorporación plena y exitosa en el sistema educativo y profesional del país de destino. O, como lo hemos definido en esta tesis doctoral, la paradoja de la identidad traicionada. Probablemente, para captar mejor estos procesos de transformación en las identificaciones sociales sería necesaria una investigación longitudinal más larga que entreviste al alumnado al final de sus estudios postobligatorios, al inicio de sus estudios universitarios en el caso de que los iniciasen o incluso más adelante.

Asimismo, en la discusión sobre las transformaciones cabe señalar que esta tesis doctoral supone una demostración de la riqueza informativa de las metodologías cualitativas longitudinales en el estudio de áreas como las transiciones, las identidades, las trayectorias y los cambios (J. Holland et al., 2006). Sin un diseño longitudinal, la investigación hubiese sido incapaz de recoger las transformaciones en los discursos de los y las jóvenes a lo largo de sus procesos de transición.

## **12.2 Líneas de investigación futura**

A lo largo de la tesis doctoral se han ido planteando cuestiones o han ido surgiendo resultados que pueden servir de punto de partida para líneas de investigación futura. A continuación, se presenta un decálogo de debates, análisis posibles o espacios de reflexividad que emergen de la tesis y se consideran potencialmente relevantes para posteriores investigaciones. Las dos primeras propuestas son de corte teórico general, las tres siguientes atañen a propuestas de reflexión metodológica y las últimas cinco abordan debates específicos de la relación entre transiciones educativas y migración.

1. Desde un punto de vista teórico, esta tesis supone un diálogo entre, al menos, tres perspectivas: 1) la sociología francesa de Pierre Bourdieu, 2) los estudios culturales británicos y, concretamente, la perspectiva de Stuart Hall y 3) las aportaciones estadounidenses de la *Critical Race Theory*. Pese a que estas perspectivas suelen ignorarse mutuamente o subrayar los puntos de desencuentro, esta investigación demuestra que pueden ser movilizadas conjuntamente bajo la premisa de una sociología relacional y no esencialista. Seguir ahondando en las implicaciones de este diálogo contribuirá al surgimiento de nuevas y ricas líneas de reflexión teórica y analítica en áreas como la sociología de la educación, de la etnicidad/racialidad, de la migración o de la religión.
2. En el marco del debate entre las tradiciones teóricas mencionadas en el punto anterior, esta tesis doctoral plantea y operativiza la relación entre los conceptos de habitus y de identidad. Conceptualmente hablando, la relación entre ambas

categorías analíticas supone hoy en día un debate por resolver dentro de las ciencias sociales. Un debate que, además, suele estar mediado por definiciones excesivamente amplias o ambiguas de los conceptos de identidad –y, en menor medida, de habitus– o por discusiones fuertemente politizadas. Así pues, el encaje de la idea de identidad dentro del modelo analítico de Bourdieu constituye una línea de reflexión teórica con un importante potencial.

3. Respecto a la dimensión metodológica, esta tesis se enmarca dentro de la tradición de las investigaciones cualitativas longitudinales (ICL). El interés académico de las ICL ha ido creciendo en los últimos 20 años asentando progresivamente un campo de análisis propio en la reflexión metodológica en las ciencias sociales. A lo largo de este tiempo, se han ido identificando retos metodológicos, técnicos, analíticos y éticos que configuran una línea de investigación especialmente útil para trabajos que, como esta tesis doctoral, abordan objetos de estudio caracterizados por su naturaleza cambiante y diacrónica.
4. Asimismo, la tesis doctoral introduce un debate relevante para las metodologías visuales basadas en imágenes autoproducidas: los condicionantes de producción de imágenes o la “fotografiabilidad” de los distintos aspectos de la realidad social. Pese a su centralidad, este debate no ha sido debidamente planteado en el campo de las metodologías visuales por lo que constituye una pregunta de investigación pertinente para futuros proyectos. Se podría, por ejemplo, aplicar el modelo de condicionantes de producción en otras investigaciones visuales autoproducidas sobre temas distintos o en muestras y contextos diferentes. Así, mediante la comparación de factores de “fotografiabilidad” se podría ahondar en la pregunta clave de ¿qué es fotografiable para quién en qué circunstancias?
5. El último punto de corte metodológico se refiere al hecho de que esta tesis doctoral problematiza una resolución simple y esencialista de los debates sobre las posicionalidades entre investigadores y participantes y sus implicaciones en el desarrollo de una investigación. El encaje o desencaje de clase, género, etnicidad o migración es un factor importante, aunque no el único, en la definición de las relaciones y vínculos que se establecen entre los individuos en una investigación. En esta tesis se identifican, al menos, tres factores más que tienen un papel igual o más relevante que el anterior: 1) los roles y/o posiciones institucionales que los y las participantes proyectan sobre el equipo de investigación, 2) el diseño de la investigación y las posibilidades que ofrece para producir más y mejores vínculos y 3) la propia agencia del o la investigadora en

la gestión de la relación con los y las participantes. Igualmente, se critica la asunción que supone que “cuanto más parecido sea el investigador del investigado, más rica e informativa será la conversación y el análisis” mostrando ventajas y desventajas de ser o no un *insider* en el campo que se analiza. Así pues, cabe articular reflexiones específicamente enfocadas en estos debates en futuras investigaciones.

6. Desde el punto de vista del objeto de análisis de esta tesis doctoral, la investigación se enfoca en las transiciones de los hijos e hijas de migrantes marroquí y pakistaní en contextos de segregación. Partiendo de las decisiones muestrales de esta tesis, sería posible e interesante replicar el análisis cambiando algunos aspectos clave: 1) enfocándose en las transiciones de hijos e hijas de migrantes originarios de otros países o sin antecedentes migratorios recientes, 2) introduciendo una mayor variabilidad en términos de clase social, 3) cambiando el contexto de superdiversidad por otro donde, por ejemplo, las minorías étnicas sean efectivamente minoritarias en términos demográficos y más minorizadas en términos simbólicos o 4) comparando esta investigación y otras donde alumnado similar se enfrenta a transiciones distintas tales como el acceso a la universidad o al mundo del trabajo.
7. De la misma forma, en esta tesis doctoral ha decidido enfocarse en el alumnado, pero sería igualmente interesante incorporar los relatos de otros actores relevantes –profesorado, familia, grupos de iguales, etc.– en la muestra, analizando las interacciones entre éstos y los chicos y chicas.
8. Asimismo, una de las principales conclusiones de esta investigación es que la relación entre las identidades sociales y las identidades escolares se produce sobre el contenido sustantivo de las mismas. Se ha insistido en que alumnado aparentemente lejano a la cultura escolar puede presentar –o se le pueden atribuir– características especialmente compatibles con lo que la escuela reconoce y premia. Por este motivo, resultará útil seguir ahondando en la relación entre el contenido sustantivo de las disposiciones del alumnado y de las expectativas docentes y las definiciones de las identidades escolares positivas o negativas para distintos perfiles sociales
9. Otro debate específico en el que esta tesis doctoral se centra es el relativo al efecto migrante. Gracias a una metodología cualitativa y longitudinal, esta tesis doctoral muestra que el efecto migrante existe, pero no en todos los casos ni articulado discursivamente de la misma forma. Consecuentemente, sería interesante diseñar aproximaciones basadas en métodos mixtos que, por un lado, abordasen cuantitativamente la cuestión de bajo qué condiciones se

expresa con más fuerza el efecto migrante y, por el otro, exploraran cualitativamente que discursos lo enmarcan y sobre qué ideas imperantes en la doxa se apoyan.

10. Finalmente, se querría insistir en la condición de España como un punto clave en el ordenamiento geopolítico contemporáneo ya que se encuentra en un punto de contacto entre el norte y el sur global. Como tal, es una región muy interesante para analizar procesos migratorios y su interacción con otras esferas de la realidad social como la educativa. Por ello, resulta extraño que no haya suscitado el interés académico ni la producción científica de otros contextos que, como la frontera entre México y EUA, comparten esta condición de enclave entre norte y sur (veáse, por ejemplo, el trabajo clásico de Valenzuela, 1999). Desde una perspectiva de sociología de la educación cabe preguntarse qué implicaciones tiene esta condición geopolítica en los procesos educativos en aspectos como la configuración de identidades sociales y sus encajes con las identidades educativas, las expectativas docentes o las actitudes de mayor o menor hostilidad de los contextos de recepción.

### **12.3 Implicaciones políticas y sociales**

A lo largo de esta tesis doctoral se han analizado las transiciones hacia la educación postobligatoria de un grupo de chicos y chicas que comparten el hecho de ser hijos e hijas de migrantes. A continuación, se señalan algunas líneas de intervención que podrían contribuir a unas transiciones más justas y a una experiencia educativa más satisfactoria. Asimismo, el producto “útil” de una investigación sociológica, entendido como aplicable fuera del ámbito estrictamente académico, va más allá de las recomendaciones políticas directas. La sociología reflexiva ofrece, parafraseando a Bourdieu y Wacquant, herramientas para protegernos de la dominación simbólica (2005 [1992], p. 19). Es decir, revela supuestos escondidos en la doxa permitiendo proponer nuevas formas de pensar –y, consecuentemente, de intervenir– la realidad social. Así pues, desde una lógica de intervención también cabe señalar las ideas que subyacen y atraviesan la doxa del campo social analizado y que, por lo tanto, son útiles para articular propuestas de intervención política, trabajo pedagógico y orientación educativa.

Respecto a las propuestas de intervención política, **es urgente señalar y combatir la segregación urbana y escolar que enmarca las trayectorias educativas de los y las jóvenes.** Al analizar mecanismos específicos mediante los cuales la segregación escolar y urbana se traduce en una distribución desigual de oportunidades, esta tesis doctoral supone una nueva aportación a la literatura especializada que señala la

segregación urbana y escolar como uno de los principales problemas de los sistemas educativos contemporáneos.

Ahora bien, los resultados muestran que, en contextos marcados por una distribución muy asimétrica del poder entre los diferentes grupos étnicos, **la segregación escolar y urbana también produce espacios seguros para el alumnado**. La concentración en ciertos espacios aleja a los chicos y chicas de la hostilidad y discriminación con la que se topan en espacios compartidos con la mayoría étnica dominante. Cualquier política contra la segregación escolar debería tener este factor en cuenta para no diseñar intervenciones que terminen intensificando la situación de vulnerabilidad entre los grupos a los que se pretende beneficiar.

En esta tesis doctoral también se ha subrayado el efecto que tiene en las transiciones el hecho de que la realidad escolar y familiar se vivan como espacios simbólicamente opuestos y contradictorios y que la incorporación a los itinerarios educativos y profesionales más prestigiosos se termine definiendo como algo “propio de los catalanets”. En este sentido **resulta especialmente recomendable visibilizar las trayectorias de alumnas y alumnos que, desde perfiles sociales similares al del alumnado más marginalizado, hayan experimentado trayectorias de éxito escolar**. De este modo se podría combatir lo que en esta tesis se ha llamado el enfriamiento por *hot knowledge* y demostrar que las identificaciones escolares positivas en itinerarios prestigiosos no son –o no deberían ser– territorio exclusivo de la mayoría étnica.

Asimismo, en la misma línea, resulta interesante **explorar una mayor semejanza en términos de perfil social entre el cuerpo docente y el alumnado**. Ciertamente, contar con más profesorado con un pasado migrante o de minorías étnicas no garantiza per se una mayor vinculación escolar entre el alumnado socialmente similar. Cabe recordar que la propia posición como docente ya dificulta una relación en plano de igualdad con el alumnado. Ahora bien, a lo largo de los últimos 20 años el creciente pluralismo de la sociedad catalana no se ha traducido en una diversificación del perfil social del cuerpo docente que sigue siendo mayoritariamente blanco, alineado con la mayoría étnica y de clase media. En otras palabras, cada día que pasa la escuela catalana se parece menos a la sociedad catalana. Consecuentemente, es urgente problematizar el perfil social del profesorado.

Otro de los resultados que condicionan la posibilidad de los chicos y chicas entrevistados de sostener transiciones y objetivos ambiciosos es la falta de competencias, especialmente sociolingüísticas, entre el alumnado de los centros entrevistados. De ello se deduce que **no se debe dar por supuesto que los hijos e**

**hijas de migrantes tengan las competencias sociolingüísticas que el sistema educativo marca como necesarias para cursar itinerarios como el Bachillerato, por lo que cabe diagnosticar estas dificultades y distribuir recursos específicos para superarlas.**

Respecto a los imaginarios imperantes en el campo escolar, un núcleo importante de la doxa reproduce una diferenciación dicotómica, teleológica y maniquea entre un *aquí* y un *allí* que sostiene el denostado pensamiento civilizatorio de Huntington. Por este motivo, cabe plantearse como objetivo **redefinir los modos en los que todos los actores implicados en el campo educativo definen a los distintos grupos que configuran la ciudadanía catalana para superar una cosmovisión esencialista de las identidades y la reproducción de los distintos racismos de corte cultural.** Desde un posicionamiento intercultural, el foco de actuación no es tanto el de la “integración del otro” sino el de la “redefinición de la notredad”. En otras palabras, el objetivo no debe ser el de integrar a las minorías en “la catalanidad” sino de redefinir “la catalanidad” asumiendo, por tanto, que ser musulmán o hijo o hija de migrantes pakistanís y marroquíes es una forma más de ser catalán.

Asimismo, la redefinición de las identidades sociales que rigen la doxa debe ir de la mano de un **reconocimiento y valoración de la diferencia que solo es posible a partir de la escucha de las voces de los grupos minorizados.** Como hemos visto a lo largo de la tesis doctoral, la experiencia de los y las jóvenes es muchísimo más compleja y contradictoria de lo que es capaz de contener cualquier prejuicio esencializante. En términos pedagógicos, por ejemplo, el profesorado podría profundizar en el reconocimiento de la diferencia desde el antirracismo y no desde el multiculturalismo folklorizante. No es suficiente celebrar la cocina, las lenguas o los vestidos tradicionales de los distintos grupos, sino que **resulta fundamental que se hagan explícitas las realidades de discriminación, racismo y desposesión que vive el alumnado minorizado o descendiente de migrantes en un reconocimiento politizado de la diferencia.** Solo de este modo se puede trazar el camino para superar la visión deficitaria que confunde diferencia con inferioridad.

Desde un punto de vista educativo es clave señalar que las transiciones hacia la educación postobligatoria se articulan desde lo que en esta tesis doctoral hemos conceptualizado como una lógica de la correspondencia sostenida sobre el individualismo meritocrático y la ideología de los dones naturales. Desde esta doxa, como hemos visto, la experiencia escolar se enmarca como el producto del esfuerzo individual y de las competencias naturalmente distribuidas. De este modo, esta tesis

doctoral puede entenderse como una enmienda al “realismo” según el cual a ciertos individuos le corresponden naturalmente ciertos itinerarios en función de sus características “naturales” y su “voluntad”, porque no tiene en cuenta que estas predisposiciones individuales son el producto de una distribución desequilibrada de recursos. Cabe, pues, **reconectar lo individual con lo social** o, lo que es lo mismo, contribuir a que los actores implicados en el campo educativo en general y el alumnado en particular se comprendan a sí mismos y al mundo que los rodea con una mayor imaginación sociológica (Wright Mills, 2014 [1959]).

Finalmente, la tesis supone un testimonio de que la trayectoria migrante pasada no supone siempre y de forma unívoca un hándicap educativo, sino que muchas veces conlleva una mayor vinculación hacia lo escolar y unas aspiraciones especialmente ambiciosas. Por lo tanto, **en vez de problematizar el “poco realismo” de las aspiraciones de algunos hijos e hijas de migrantes, lo justo sería preguntarnos de qué modo el sistema educativo puede ofrecer las condiciones para que estas aspiraciones se hagan realidad.**



# Bibliografía

- Abrahamian, E. (2003). The US media, Huntington and September 11. *Third World Quarterly*, 24(3), 529–544. <https://doi.org/10.1080/0143659032000084456>
- Abrahams, J., y Ingram, N. (2013). The Chameleon Habitus: Exploring Local Students' Negotiations of Multiple Fields. *Sociological Research Online*, 18(4), 213–226. <https://doi.org/10.5153/sro.3189>
- Adelantado, J. (Ed.). (2010). *Cambios en el estado del bienestar: Políticas sociales y desigualdades en España*. Icaria.
- Adelantado, J. (2017). Reestructuración de los Estados del Bienestar ¿Hacia un cambio de paradigma? *Argumentum*, 9(2), 38–52. <https://doi.org/10.31826/9781463229405-toc>
- AIMC. (2020). *Marco General De Los Medios En España 2020*.
- Ajuntament de Barcelona. (2019). *La Renda De Les Llars a Barcelona. Distribució per Districtes, Barris i Seccions Censals*.
- Ajuntament de Barcelona. (2021). *Informes Estadístics: La població estrangera a Barcelona. La població de Barcelona nascuda a l'estranger*.
- Alba, R., Logan, J., Lutz, A., y Stults, B. (2002). Only English by the Third Generation? Loss and Preservation of the Mother Tongue among the Grandchildren of Contemporary Immigrants. *Demography*, 39(3), 467–484. <http://www.jstor.org/stable/3088327>
- Alba, R., y Silberman, R. (2009). The children of immigrants and host-society educational systems: Mexicans in the united states and North Africans in France. *Teachers College Record*, 111(6), 1444–1475. <https://doi.org/10.1177/016146810911100606>
- Alegre, M. À., Benito, R., y González, S. (2006). *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Fundació Jaume Bofill. <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/445.pdf>

- Allen, Q. (2012). Photographs and stories: Ethics, benefits and dilemmas of using participant photography with Black middle-class male youth. *Qualitative Research*, 12(4), 443–458. <https://doi.org/10.1177/1468794111433088>
- Althusser, L. (1985). El aparato ideológico del estado como aparato dominante. En A. Gras (Ed.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (pp. 299–308). Narcea.
- Anthias, F. (2001). New hybridities, old concepts: The limits of “culture.” *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 619–641. <https://doi.org/10.1080/01419870120049815>
- Aparicio, R., y Portes, A. (2014). *Creecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Obra Social “la Caixa.”
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. En V. Rao y M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59–84). Stanford University Press.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Archer, L. (2002). Change, culture and tradition: British Muslim pupils talk about Muslim girl’s post-16 “choices.” *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 359–376. <https://doi.org/10.1080/1361332022000030888>
- Archer, L. (2003). *Race masculinity and schooling: Muslim boys and education*. Open University Press. <https://doi.org/10.2307/4066096>
- Archer, L., Dewitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Wong, B., Archer, L., Dewitt, J., Osborne, J., y Dillon, J. (2013). ‘Not girly , not sexy , not glamorous’: primary school girls’ and parents ’ constructions of science aspirations. *Pedagogy, Culture and Society*, 21(1), 171–194. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.748676>
- Archer, L., Hollingworth, S., y Halsall, A. (2007). “University’s not for me - I’m a Nike person”: Urban, working-class young people’s negotiations of “style”, identity and educational engagement. *Sociology*, 41(2), 219–237. <https://doi.org/10.1177/0038038507074798>

- Archer, L., y Tomei, A. (2014). 'I like science but it's not for me': the need to improve STEM careers education. *Perspectives on the Science Curriculum*, 95(352), 112–118.
- Archer, L., y Yamashita, H. (2003). "Knowing their limits"? Identities, inequalities and inner city school leavers' post-16 aspirations. *Journal of Education Policy*, 18(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/0268093032000042209>
- Arrasate, M. (2018). *Procesos de llegada y experiencias educativas de mujeres de origen pakistaní en Barcelona* [Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/201525>
- Associació Salut i Família. (2020). *Matrimoni Forçat o Imposat per Tercers Entre les Dones Joves d'Origen Pakistanès*
- Azzolini, D., Schnell, P., y Palmer, J. R. B. (2012). Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two "New" Immigration Countries: Italy and Spain in Comparison. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46–77. <https://doi.org/10.1177/0002716212441590>
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market: the middle classes and social ...* <https://doi.org/10.4324/9780203218952>
- Ball, S., Davies, J., David, M., y Reay, D. (2002). "Classification" and "judgement": Social class and the "cognitive structures" of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51–72. <https://doi.org/10.1080/01425690120102854>
- Ball, S., y Vincent, C. (1998). "I Heard It on the Grapevine": "Hot" Knowledge and School Choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0142569980190307>
- Ballestín, B., y Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Ballestín, B., y González, S. (2016). Educació i alumnat d'origen immigrant: vells i nous reptes per a l'èxit escolar i la cohesió social. En J. M. Vilalta (Ed.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015* (pp. 265–298).
- Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. SAGE Publications.

- Bayona i Carrasco, J., y Domingo, A. (2021). La continuidad en el aula: el caso del alumnado de origen inmigrante en la transición hacia la educación posobligatoria en Cataluña. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, 89, 123–141.  
<http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jbayona.pdf%0AResumen>
- Bayona i Carrasco, J., Domingo, A., y Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), 1–17.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Bayona, J. (2004). *Pautas de distribución espacial de la población de nacionalidad marroquí en Barcelona, 1991-2004*.
- Bayona, J., y Domingo, A. (2018). El fracàs escolar dels descendents de la immigració a catalunya: més que una assignatura pendent. *Perspectives Demogràfiques*, 11, 1–4. <https://doi.org/10.46710/ced.pd.cat.11>
- Beltrán, J., y Sáiz, A. (2007). La comunidad pakistaní en España. *Anuario Asia Pacífico. CIDOB*, 1, 407–416.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2012). *La Construcción Social De La Realidad (1ª)*. Amorrortu. <https://doi.org/10.2307/3466656>
- Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Duke University Press.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 25–43. <https://doi.org/10.17227/01203916.5117>
- Bernstein, B. (2003a [1971]). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language: Vol. I*. Routledge.
- Bernstein, B. (2003b [1971]). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission: Vol. III*. Routledge.
- Berriane, M., de Haas, H., y Natter, K. (2015). Introduction: revisiting Moroccan migrations. *Journal of North African Studies*, 20(4), 503–521.  
<https://doi.org/10.1080/13629387.2015.1065036>
- Bhopal, K. (2010). Gender, identity and experience: Researching marginalised groups. *Women's Studies International Forum*, 33(3), 188–195.  
<https://doi.org/10.1016/j.wsif.2009.12.005>

- Bhopal, K. (2020). Confronting White privilege: the importance of intersectionality in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 41(6), 807–816. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1755224>
- Blank, C., Shavit, Y., y Yaish, M. (2016). Tracking and attainment in Israeli secondary education. En H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, y M. Triventi (Eds.), *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison* (pp. 361–374). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785367267>
- Bloomer, M., y Hodkinson, P. (2000). Learning careers: Continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, 26(5), 583–597. <https://doi.org/10.1080/01411920020007805>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación*. Espasa Libros.
- Bonal, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., y Bellei, C. (2018). The renaissance of school segregation in a context of globalization. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. Bloomsbury.
- Bonal, X., Castejón, A., Zancajo, A., y Castel, J. L. (2012). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*.
- Bonal, X., y Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 197–218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Bonal, X., Zancajo, A., y Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15), 3251–3273. <https://doi.org/10.1177/0042098019863662>
- Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America* (Fourth, Issue July). Rowman & Littlefield Publishers, INC.

- Bonizzoni, P., Romito, M., y Cavallo, C. (2014). Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702–720. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.982860>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1977). *La distinción*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de cultura económica.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Desclée De Boruwer.
- Bourdieu, P. (2003 [1965]). *Un arte medio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Gustavo Gili.
- Bourdieu, P. (2011 [1978]). El racismo de la inteligencia. En *Cuestiones de sociología* (pp. 261–265). Akal.
- Bourdieu, P. (2018). *Las Estrategias de la Reproducción Social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2021 [1998]). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., y Passeron, J.-C. (2002 [1968]). *El Oficio del Sociólogo Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2008 [1970]). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Proa.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005 [1992]). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brewer, R. M. (1993). Theorizing race, class and gender: The new scholarship of Black feminist intellectuals and Black women's labor. En S. M. James y A. P. A. Busia (Eds.), *Theorizing black feminisms: The Visionary Pragmatism of Black Women* (pp. 13–32). Routledge.

- Brinbaum, Y., y Cebolla Boado, H. (2007). The school careers of ethnic minority youth in France: Success or disillusion? *Ethnicities*, 7(3), 445–474.  
<https://doi.org/10.1177/1468796807080237>
- Brinch, C. N., Bratsberg, B., Raaum, O., y Christian N. Brinch, B. B. and O. R. (2012). The effects of an upper secondary education reform on the attainment of immigrant youth. *Education Economics*, 20(5), 447–473.  
<https://doi.org/10.1080/09645292.2012.664700>
- Brockmann, M. (2010). Identity and apprenticeship: The case of English motor vehicle maintenance apprentices. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(1), 63–73. <https://doi.org/10.1080/13636820903461354>
- Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R., y Palmu, T. (2011). Multiple Transitions: Educational Policies and Young People's Post-Compulsory Choices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 307–324.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576880>
- Butler, J. (2012). *Sujetos del deseo: Reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX*. Amorrortu.
- Cano-Hila, A. B., Sánchez-Martí, A., y Massot-Lafón, M. I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1371–1387.  
<https://doi.org/10.11600/1692715x.14233290415>
- Caprile Elola-Olasom, M., Vallès Peris, N., Potrony Hernando, J., Crèixams Arch, C., y Arasanz Díaz, J. (2008). *El sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las áreas de matemáticas y tecnología en secundaria*.  
<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/elSesgoGenero.pdf>
- Carrasco, S., Pàmies, J., y Narciso, L. (2018). Abandono Escolar Prematuro y Alumnado de Origen Extranjero en España ¿Un Problema Invisible? *Anuario CIDOB de La Inmigración 2018*, 212–236.  
<https://doi.org/doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>

- Carrasco, S., Pàmies, J., y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, 31–60.
- Carter, J. (2004). Research note: Reflections on interviewing across the ethnic divide. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(4), 345–353. <https://doi.org/10.1080/1364557032000094560>
- Castejón, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castejón, A., Montes, A., y Manzano, M. (2020). Mismos caminos, distintos destinos. Explorando el efecto de las trayectorias educativas y del origen social en las transiciones hacia la educación postobligatoria. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(4), 507–525. <https://doi.org/10.7203/rase.13.4.18030>
- Cebolla-Boado, H. (2014). Inmigración y educación: Los problemas tempranos de rendimiento escolar de los hijos de los inmigrantes. *Anuario CIDOB de La Inmigración 2014*, 163–183.
- Cebolla Boado, H. (2011). Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: the children of immigrant families in France. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 407–430. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559341>
- Centre d'Estudis d'Opinió. (2020). *Baròmetre sobre la religiositat i sobre la gestió de la seva diversitat 2020*.
- Chakravorty Spivak, G. (1987). *In Other Worlds. Essay in Cultural Politics*. Methuen.
- CIS. (2013). *Prestigio Ocupacional y Estructura Social*. [http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14079&questionario=17090](http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14079&questionario=17090)
- CIS. (2019). *Barómetro de julio 2019. Estudio nº 3257*. [http://datos.cis.es/pdf/Es3257ccaa\\_A.pdf](http://datos.cis.es/pdf/Es3257ccaa_A.pdf)
- Clark, B. R. (1960). The “Cooling-Out” Function in Higher Education. *American Journal of Sociology*, 65(6), 569–576. <https://doi.org/10.1086/222787>



- Cloud, D. L. (2004). "To veil the threat of terror": Afghan women and the < clash of civilizations > in the imagery of the U.S. war on terrorism. *Quarterly Journal of Speech*, 90(3), 285–306. <https://doi.org/10.1080/0033563042000270726>
- Codó, E., y Patiño-Santos, A. (2014). Beyond language : Class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school. *Linguistics and Education*, 25, 51–63. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.08.002>
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 18(2), 7–33.
- Colley, H., James, D., Tedder, M., y Diment, K. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational Habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55(4), 471–498. <https://doi.org/10.1080/13636820300200240>
- Contini, D., y Azzolini, D. (2016). Performance and decisions: immigrant–native gaps in educational transitions in Italy. *Journal of Applied Statistics*, 43(1), 98–114. <https://doi.org/10.1080/02664763.2015.1036845>
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage. <https://doi.org/10.13187/rjs.2017.1.30>
- Crozier, G., y Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home – school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295–313. <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- Cuconato, M., y Walther, A. (2015). 'Doing transitions' in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 283–296. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987851>
- Cui, D. (2015). Capital, distinction, and racialized habitus: immigrant youth in the educational field. *Journal of Youth Studies*, 18(9), 1154–1169. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1020932>
- Cui, D. (2017). Teachers' racialised habitus in school knowledge construction: a Bourdieusian analysis of social inequality beyond class. *British Journal of*

*Sociology of Education*, 38(8), 1152–1164.

<https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251303>

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.*

[Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Curran, M., Castejón, A., y Manzano, M. (2021). Las jornadas de puertas abiertas como dispositivos de segmentación de los mercados educativos locales: el caso de la educación postobligatoria. *Revista Internacional de Sociología*, 79(2).

<https://doi.org/https://doi.org.10.3989/ris.2021.79.2.19.166>

Curran, M., y Tarabini, A. (2022). Choosing against gender: making sense of girls' and boys' upper secondary vocational education choices. En A. Tarabini (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice: Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 147–166). Policy Press.

de Haas, H. (2014). *Morocco: Setting the Stage for Becoming a Migration Transition Country?* <https://www.migrationpolicy.org/article/morocco-setting-stage-becoming-migration-transition-country>

Deer, C. (2014). Doxa. En M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (2nd ed., pp. 136–148). Routledge.

Departament de Justícia. (2021). *Mapa religiós de Catalunya.*

<http://justicia.gencat.cat/ca/ambits/afers-religiosos/estudis/Mapa/>

DiAngelo, R. (2011). White Fragility. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 54–70.

DiAngelo, R. (2018). *Fragilidad blanca*. Biblioteca Afroamericana Madrid.

Dillon, J., y London, C. (2012). Science Aspirations, Capital, and Family Habitus: How Families Shape Children's Engagement and Identification With Science. *American Educational Research Journal*, 49(5), 881–908.

<https://doi.org/10.3102/0002831211433290>

du Bois-Reymond, M. (1998). 'I Don't Want to Commit Myself Yet': Young People's Life Concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 63–79.

<https://doi.org/10.1080/13676261.1998.10592995>

- du Bois-Reymond, M., y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11–29.
- du Bois-Reymonds, M., Plug, W., Stauber, B., Pohl, A., y Walther, A. (2002). How to Avoid Cooling Out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe. In *Research Project YOYO* (No. 2).
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Duhaibi, A. N., y Amazian, S. (2019). *La Radicalización del Racismo: Islamofobia de Estado y Prevención Antiterrorista*. Cambalachelibros.
- Dussel, E. (2014). Meditaciones anticartesianas: sobre el origen del antidiscurso filosófico de la Modernidad. En B. de Sousa Santos y M. Paula Meneses (Eds.), *Epistemologías del sur (perspectivas)* (pp. 283–330). Akal.
- Ecclestone, K. (2007). Lost and found in transition: the implications of ‘identity’, ‘agency’ and ‘structure’ for educational goals and practices. *Researching Transitions in Lifelong Learning Conference, June*, 1–16.  
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/175854.pdf>
- Elani, F., y Khan, O. (2017). Introduction: What is Islamophobia? En F. Elahi y O. Khan (Eds.), *A 20th-anniversary report. Islamophobia: Still a Challenge for Us All* (pp. 5–12). Runnymede.
- Elias, N. (2012). La Relación entre Establecidos y Marginados. En *El Extranjero. Sociología del Extraño* (pp. 57–86). Sequitur.
- Elias, N. (2016). *El Proceso de la Civilización: Investigaciones Sociogenéticas y Piscogenéticas* (Cuarta). Fondo de cultura económica.
- ELOGIA. (2019). *Estudio anual de Redes Sociales IAB 2019*. [https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018\\_vreducida.pdf](https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018_vreducida.pdf)
- Elster, J. (1987). Sour Grapes: Studies in the subversion of rationality. En *Analisis Standar Pelayanan Minimal Pada Instalasi Rawat Jalan di RSUD Kota Semarang* (Vol. 3). Cambridge University Press.

- Elster, J. (2007). *La explicación del comportamiento social: Más tuercas y tornillo para las ciencias sociales* (Primera). Gedisa Editorial.
- Evans, K. (2002). Taking Control of their Lives? Agency in Young Adult Transitions in England and the New Germany. *Journal of Youth Studies*, 5(3), 245–269.  
<https://doi.org/10.1080/1367626022000005965>
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(2), 85–93.  
<https://doi.org/10.1080/00207590600991237>
- Fanon, F. (1952). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Akal.
- Farrugia, D. (2014). Towards a spatialised youth sociology: The rural and the urban in times of change. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 293–307.  
<https://doi.org/10.1080/13676261.2013.830700>
- Feixas Vihé, M. (2007). *Migration Movements between Pakistan and South Western Europe. Pakistani migratory networks in Catalonia* (Issue October). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández-Larragueta, S., Rodorigo, M., y Lázaro, M.-N. (2021). Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones educativas en la vida del alumnado inmigrante para una educación inclusiva real. *Educar*, 57(2), 333–346.  
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1237>
- Fernández-Reino, M. (2016). Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46(August), 141–156.  
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.007>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata y Paideia.
- Franceschelli, M. (2016). *Identity and Upbringing in South Asian Muslim Families: Insights from Young People and their Parents in Britain*. Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-53170-4>
- Franceschelli, M., y Keating, A. (2018). Imagining the Future in the Neoliberal Era. *Young*, 24(4S), 1–17. <https://doi.org/10.1177/1103308817742287>

- Fraser, N. (2018). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, Reconocimiento y Participación. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento?* (2nd ed., pp. 17–88). Morata y Paideia.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School Engagement Potential of The Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Frykholm, C.-U., y Nitzler, R. (1993). Working life as pedagogical discourse: Empirical studies of vocational and career education based on theories of Bourdieu and Bernstein. *Journal of Curriculum Studies*, 25(5), 433–444. <https://doi.org/10.1080/0022027930250503>
- Fuchs, M. M., y Fuchs, S. W. (2020). Religious Minorities in Pakistan: Identities, Citizenship and Social Belonging. *South Asia: Journal of South Asia Studies*, 43(1), 52–67. <https://doi.org/10.1080/00856401.2020.1695075>
- Fundació Tot Raval. (2017). *Diagnostic de l'Educació al Raval*.
- Furlong, A. (2009a). *Handbook of Youth and Young Adulthood*. Routledge International.
- Furlong, A. (2009b). Revisiting transitional metaphors: reproducing social inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work*, 22(5), 343–353. <https://doi.org/10.1080/13639080903453979>
- Furlong, A. (2015). Transitions, Cultures, and Identities: What Is Youth Studies? En D. Woodman y A. Bennett (Eds.), *Youth Cultures, Transitions, and Generations* (pp. 16–27). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137377234>
- Gale, T., y Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734–753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Gale, T., y Parker, S. (2015). To aspire: a systematic reflection on understanding aspirations in higher education. *Australian Educational Researcher*, 42(2), 139–153. <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0165-9>

- Gale, T., y Parker, S. (2018). Student aspiration and transition as capabilities for navigating education systems. En A. Tarabini y N. Ingram (Eds.), *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe* (pp. 32–49). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315102368>
- García Borrego, I. (2003). Los Hijos de Inmigrantes como Tema Sociológico: la Cuestión de la “Segunda Generación.” *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 3, 27–46.
- García Borrego, I. (2009). Acá y allá: divisiones simbólicas e identificaciones etno-territoriales en las familias de origen inmigrante. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 28, 45–57.
- García Gràcia, M., y Sánchez Gelabert, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(2), 235.  
<https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>
- Garfinkel, H. (2006 [1967]). *Estudios en Etnometodología*. Anthropos.
- Garreta Bochaca, J., Llevot Calvet, N., y Macia Bordalba, M. (2020). Intercultural education in Catalonia (Spain): Evolution of discourses and practices (2000-2016). *Estudios Sobre Educacion*, 38, 191–215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- Gebhardt, D., Zapata-barrero, R., y Emanuela, V. (2017). *Trayectorias de jóvenes de origen diverso en Barcelona. Explorando tendencias y patrones* (No. 5; GRITIM-UPF Policy Series).
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse*, 27(1), 11–32.  
<https://doi.org/10.1080/01596300500510229>
- Gillborn, D., Rollock, N., Vincent, C., y Ball, S. (2012). “You got a pass, so what more do you want?”: race, class and gender intersections in the education of experiences of the Black middle class. *Race, Ethnicity and Education*, 15(1), 121–139. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13613324.2012.638869>

- Giner, S. (1998). *Sociologia*. Edicions 62.
- Goffman, E. (1952). On cooling the mark out: some aspects of adaptation to failure. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 15(4), 451–463.  
<https://doi.org/10.1080/00332747.1952.11022896>
- Goffman, E. (1961). The Moral Career of the Mental Patient. En *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates* (pp. 125–170). Anchor Books.
- Goffman, E. (2004 [1956]). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Goicoechea Gaona, M. Á. (2014). La Educación de las Jóvenes Pakistaníes en la Rioja a través de su Mirada. En M. Á. Goicoechea Gaona y M. J. Clavo Sebastián (Eds.), *Mujeres que miran a mujeres: la comunidad pakistaní* (pp. 133–190). Universidad de la Rioja.
- Gómez-Quintero, J. D., Aguerri, J. C., y Gimeno-Monterde, C. (2021). Media representation of minors who migrate on their own: The MENA in the Spanish press. *Comunicar*, 29(66), 96–105. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-08>
- González Alcantud, J. A. (2006). El Canon Andaluz y la Fronteras Imaginarias. En J. A. González Alcantud (Ed.), *El orientalismo desde el Sur* (pp. 368–380). Anthropos.
- González Motos, S. (2014). *Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos causas institucionales e impactos académicos* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Güell Torrent, B. (2017). *L'empresariat ètnic des de l'enfocament del mixed embeddedness: els negocis pakistanesos a la ciutat de Barcelona* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona
- Güell Torrent, B., y Solé, A. (2018). *Barcelonines d'origen pakistanès: empoderament i participació contra la feminització de la pobresa*.
- Guillemín, M., y Drew, S. (2010). Questions of process in participant-generated visual methodologies. *Visual Studies*, 25(2), 175–188.  
<https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.502676>

- Hall, R. A. (2004). Inside out: Some notes on carrying out feminist research in cross-cultural interviews with South Asian women immigration applicants. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 7(2), 127–141. <https://doi.org/10.1080/13645570210149796>
- Hall, S. (1992). New Ethnicities. En J. Donald y A. Rattansi (Eds.), *“Race”, Culture and Difference* (pp. 441–449). Sage.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13–39). Amorrortu.
- Hall, S. (1997). Cultural Identity and Diaspora. En L. McDowell (Ed.), *Undoing place? A geographical reader* (1st ed., pp. 231–242). Arnold.
- Hall, S. (2017 [1994]). *The Fateful Triangle: Race, Ethnicity, Nation*. Harvard University Press.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hayward, G., Hodgson, A., Johnson, J., Oancea, A., Pring, R., Wilde, S., y Wright, S. (2005). *The Nuffield Review of 14-19 Education & Training. Annual Report 2004-05*.
- Hegna, K. (2014). Changing educational aspirations in the choice of and transition to post- compulsory schooling – a three-wave longitudinal study of Oslo youth. *Journal of Youth Studies*, 17(5), 592–613. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.853870>
- Hodkinson, P., y Sparkes, A. C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds* (D. Holland, W. Lachicotte Jr., D. Skinner, y C. Cain (Eds.)). Harvard University Press. <https://doi.org/10.5860/choice.36-5759>
- Holland, J., Thomson, R., y Henderson, S. (2006). *Qualitative Longitudinal Research: A Discussion Paper* (Families and Social Capital Working Papers).



- Hoskins, K. (2017a). POST-16 Educational Choices and Decision-Making: The Role of Policy and Identity. En K. Hoskins (Ed.), *Youth Identities, Education and Employment* (pp. 47–77). Palgrave Macmillan.  
[https://doi.org/https://doi.org/10.1057/978-1-137-35292-7\\_3](https://doi.org/https://doi.org/10.1057/978-1-137-35292-7_3)
- Hoskins, K. (2017b). *Youth Identities, Education and Employment*. Palgrave Macmillan.
- Huntington, S. P. (2001). ¿Chique de civilizaciones? *Teorema*, XX(1–2), 125–148.  
<https://doi.org/10.2307/40184372>
- Ilyas Qureshi, J. (2009). *Migració del poble pakistanès. Causes, evolució i vida quotidiana dels pakistanesos a Catalunya*.
- Ingram, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 421–434.  
<https://doi.org/10.1080/01425690902954604>
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona. (2019). *Oportunitats Educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-2019*.  
<https://institutinfancia.cat/mediateca/informe-oportunitats-educatives-de-la-infancia-i-ladolescencia-a-barcelona-2018-2019/>
- Intereconomiatube. (2018). *Entrevista a Santiago Abascal en El Gato al Agua*. Youtube.  
[https://www.youtube.com/watch?v=nTtUZPNNGsM&ab\\_channel=Intereconomiatube](https://www.youtube.com/watch?v=nTtUZPNNGsM&ab_channel=Intereconomiatube)
- Ioé, C. (2012). *Inmigración marroquí en España. Una visión general*.
- Jacovkis, J., Montes, A., y Manzano, M. (2020). Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(2), 279–302. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2773>
- Jacovkis, J., Montes, A., y Tarabini, A. (2021). Barreres d'accés a l'educació secundària post-obligatòria a Barcelona. Oferta, experiències escolars i orientació. *Quaderns d'Educació Continua*, 45, 115–126. <https://doi.org/DOI.10.7203/QEC.45.20861>

- Jacovkis, J., Prieto, M., y Rujas, J. (2022). The Political Construction of Post-16 Transitions: Comparing Problematisations and Solutions in Two Urban Contexts. En A. Tarabini (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice: Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts*. Policy Press.
- Jiménez, L. (2018). *Etnicidad: un juego de niños*. Edicions Bellaterra.
- Johnsen, S., May, J., y Cloke, P. (2008). Imag(in)ing “Homeless Places”: Using Auto-Photography to (Re)examine the Geographies of Homelessness. *Area*, 40(2), 194–207. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2008.00801.x>
- Katartzis, E., y Hayward, G. (2019). Conceptualising transitions from vocational to higher education: bringing together Bourdieu and Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 41(3), 299–314. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1707065>
- Keddie, N. (1971). Classroom Knowledge. En M. Young (Ed.), *Knowledge and Control* (pp. 133–160). Collier-Macmillan Publishers.
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77–106. <https://doi.org/10.1177/0001699310392604>
- Köhler, H.-D., y Martín Artiles, A. (2010). *Manual de la Sociología del Trabajo y de las Relaciones Laborales* (Tercera). Delta Publicaciones.
- Lahelma, E. (2009). Dichotomized metaphors and young people’s educational routes. *European Educational Research Journal*, 8(4), 497–507. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.4.497>
- Laíz Moreira, S. (2014). *“Moviendo ficha”: jóvenes migrantes , estrategias y trayectorias familiares de movilidad social inter-generacional en las migraciones argentinas y marroquíes a Galicia*. [Tesis doctoral]. Universidade Da Coruña.
- Lam, M. S., y Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26(2), 123–141. <https://doi.org/10.1080/09575140600759906>

- Lappalainen, S., Mietola, R., y Lahelma, E. (2013). Gendered divisions on classed routes to vocational education. *Gender and Education*, 25(2), 189–205. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740445>
- Lareau, A. (2012). Using the Terms Hypothesis and Variable for Qualitative Work: A Critical Reflection. *Journal of Marriage and Family*, 74(August), 671–677. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.00980.x>
- Lathion, S. (2017). Lecciones de la islamofobia en Europa: las responsabilidades mutuas. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 115, 61–80. <https://doi.org/https://doi.org/10.24241/rcai.2017.115.1.61>
- Lidstrom, L., Holm, A.-S., y Lundstrom, U. (2014). Maximising Opportunity and Minimising Risk?: Young People's Upper Secondary School Choices in Swedish Quasi-markets. *Young*, 22(1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1103308813512932>
- Lyon, D., y Carabelli, G. (2016). Researching young people's orientations to the future: the methodological challenges of using arts practice. *Qualitative Research*, 16(4), 430–445. <https://doi.org/10.1177/1468794115587393>
- Mac an Ghail, M., y Haywood, C. (2015). British-Born Pakistani and Bangladeshi Young Men: Exploring Unstable Concepts of Muslim, Islamophobia and Racialization. *Critical Sociology*, 41(1), 97–114. <https://doi.org/10.1177/0896920513518947>
- Makaran, G., y Gaussens, P. (2020). Autopsia de una Impostura Intelectual. En G. Makaran y P. Gaussens (Eds.), *Piel Blanca, Máscaras Negras. Crítica de la Razón Decolonial* (pp. 9–44). Bajo Tierra A.C. y Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe-UNAM.
- Manzano, M., y Tarabini, A. (2022). Understanding migrant students' transitions to upper secondary education: devalued capitals and nonstandard timeframes. En A. Tarabini (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice: Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 129–146). Policy Press.
- Maroy, C. (2004). *Regulation and Inequalities in European Education Systems*.
- Marsden, P. V. (2002). Egocentric and sociocentric measures of network centrality. *Social Networks*, 24(4), 407–422. [https://doi.org/10.1016/S0378-8733\(02\)00016-3](https://doi.org/10.1016/S0378-8733(02)00016-3)

- Maton, K. (2014). Habitus. En M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (2nd ed., pp. 66–83). Routledge.
- McPherson, M. (2016). An outsider's inside view of ethnic entrepreneurship. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*, 18(1), 63–89.  
<https://doi.org/10.1108/JRME-01-2015-0001>
- Meissner, F., y Vertovec, S. (2015). Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 541–555.
- Mellor, J., Ingram, N., Abrahams, J., y Beedell, P. (2014). Class matters in the interview setting? Positionality, situatedness and class. *British Educational Research Journal*, 40(1), 135–149. <https://doi.org/10.1002/berj.3035>
- Mendoza Carmona, B. E. (2017). *Historias y Trayectorias de Éxito Académico. Jóvenes Musulmanas de Origen Marroquí en la Educación Superior de Cataluña*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Meo, A. (2010). Picturing Students' Habitus: The Advantages and Limitations of Photo-Elicitation Interviewing in a Qualitative Study in the City of Buenos Aires. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(2), 149–171.  
<https://doi.org/10.1177/160940691000900203>
- Meo, A., y Dabenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos: ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 22(julio-diciembre), 13–42.  
<https://doi.org/10.5944/empiria.22.2011.83>
- Merino, R., y Termes, A. (2009). Després de l'ESO, què? Eleccions i restriccions en els itineraris acadèmics i laborals de l'alumnat d'origen immigrant. *Recerca i Immigració*, 9, 55–72.
- Mernissi, F. (2001). *El Haren en Occidente*. Espasa.
- Mijares, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes: Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Ediciones del oriente y del mediterráneo.
- Mijares, L., y Ramírez, Á. (2008). Mujeres, pañuelo e islamofobia en España: un estado de la cuestión. *Anales de Historia Contemporánea*, 24(0), 121–135.

- Miret Gamundi, P., y Bayona i Carrasco, J. (2022). Alumnado de origen inmigrante en la educación postobligatoria. El acceso a ciclos formativos o bachillerato en Cataluña. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 17(2), 267–284. <https://doi.org/10.14198/obets2022.17.2.06>
- Mizrachi, N., Goodman, Y. C., y Feniger, Y. (2009). “I don’t want to see it”: Decoupling ethnicity and class from social structure in Jewish Israeli high schools. *Ethnic and Racial Studies*, 32(7), 1203–1225. <https://doi.org/10.1080/01419870902890309>
- Montes, A. (2019). *Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior: Nuevas y viejas desigualdades en tiempos de expansión educativa*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona
- Montes, A., Rujas, J., y Jacovkis, J. (2022). Working-class Fractions and Practical Rationalities in the election of Post-16 education. En A. Tarabini (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice: Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 107–128). Policy Press.
- Moore, R. (2013). Social Realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 333–353. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.714251>
- Moore, R., y Young, M. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445–461. <https://doi.org/10.1080/01425690120094421>
- Moote, J., Archer, L., Dewitt, J., y Macleod, E. (2019). Comparing students’ engineering and science aspirations from age 10 to 16 : Investigating the role of gender , ethnicity , cultural capital , and attitudinal factors. *Journal of Engineering Education*, 109(1), 34–51. <https://doi.org/10.1002/jee.20302>
- Moreras, J. (2005). ¿Ravalistán? Islam y configuración comunitaria entre los paquistaníes en Barcelona. *Revista CIDOB d’afers Internacionals*, 68, 119–132.
- Mortimer, K. S., Wortham, S., y Allard, E. (2010). Helping immigrants identify as «university-bound students»: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. *Revista de Educación*, 353(Septiembre-Diciembre), 107–128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>

- Noguera, J. A. (2003). ¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social. *Papers. Revista de Sociologia*, 69, 101–132. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v69n0.1285>
- Norris, P., y Inglehart, R. (2002). Islamic culture and democracy: Testing the “clash of civilizations” thesis. *Comparative Sociology*, 1(3–4), 235–263. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004170346.i-466.67>
- Nylund, M., y Rosvall, P.-Å. (2016). A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET and possible transitions in Swedish VET. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 692–710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1138325>
- Nylund, M., Rosvall, P. Å., y Ledman, K. (2017). The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: the Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32(6), 788–808. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318455>
- Ogbu, J. U., y Simons, H. D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities : A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *American Anthropological Association*, 29(2), 155–188. <https://doi.org/https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Pain, H. (2012). A literature review to evaluate the choice and use of visual methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 303–319. <https://doi.org/10.1177/160940691201100401>
- Pallas, A. M. (2003). Educational Transitions, Trajectories, and Pathways. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 165–184). Kluwer Academic/Plenum Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_8)
- 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]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133–158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156>

- Pàmies Rovira, J., Bertran, M., Ponferrada, M., Narciso, L., y Aoulad, M. (2013). Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'Educació*, 44, 191–207.  
<http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/268259>
- Parreira do Amaral, M., Walther, A., y Litau, J. (2013). *Governance of educational Trajectories in Europe: Access, Coping and Relevance of Education for Young People in European Knowledge Societies in Comparative Perspective*.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491.  
<https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., y Vickstrom, E. (2011). Progresar en madrid: Aspiraciones y expectativas de la segunda generación en españa. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 134(abril-junio), 55–86.  
<https://doi.org/10.5477/cis/reis.134.55>
- Prieto, M., y Rujas, J. (2020). Transiciones a la educación posobligatoria en Madrid: el peso de los factores políticos e institucionales. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(2), 183. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2777>
- Pyry, N. (2015). 'Sensing with' photography and 'thinking with' photographs in research into teenage girls' hanging out. *Children's Geographies*, 13(2), 149–163.  
<https://doi.org/10.1080/14733285.2013.828453>
- Raffe, D. (2003). Pathways linking education and work: A review of concepts, research, and policy debates. *Journal of Youth Studies*, 6(1), 3–19.  
<https://doi.org/10.1080/1367626032000068136>
- Ramírez, Á., y Mijares, L. (2021). *Los feminismos ante el islam. El Velo y los Cuerpos de las Mujeres*. Catarata.
- Rashid, N. (2017). 'Everyone is a feminist when it comes to Muslim women': Gender and Islamophobia. En F. Elahi y O. Khan (Eds.), *A 20th-anniversary report. Islamophobia: Still a Challenge for Us All* (pp. 61–64). Runnymede.  
<http://www.runnymedetrust.org/uploads/publications/pdfs/islamophobia.pdf>

- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: Working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), 333–346.  
<https://doi.org/10.1080/02680930110054335>
- Robins, D. (2016). Forewords. En J. Thatcher, N. Ingram, C. Burke, y J. Abrahams (Eds.), *Bourdieu: The Next Generation. The Development of Bourdieu's Intellectual Heritage in Contemporary UK Sociology* (pp. xvi–xxvi). Routledge.
- Romero Bachiller, C. (2003). Los desplazamientos de la “raza”: de una invención política y la materialidad de sus efectos. *Política y Sociedad*, 40(1), 111–128.
- Roy, O. (2003). *El Islam Mundializado*. Edicions Bellaterra.
- Rubin, B. C. (2007). Learner identity amid figured worlds: Constructing (in)competence at an urban high school. *Urban Review*, 39(2), 217–249.  
<https://doi.org/10.1007/s11256-007-0044-z>
- Rujas, J. (2022). Las categorías del juicio escolar en secundaria y la producción cotidiana del fracaso escolar. *Revista Española de Sociología*, 31(3), 1–19.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.120>
- Said, E. (2003 [1978]). *Orientalismo*. DeBolsillo.
- Saldaña, J. (2003). *Longitudinal Qualitative Research. Analyzing Change Through Time*. AltaMira Press.
- Sánchez de Serdio, A., y Vidiella, J. (2014). Visiones de éxito: las negociaciones de género en la escolarización y los proyectos de futuro de las estudiantes de India y Pakistán en Barcelona. En L. Puche-Cabezas y L. Alamillo-Martínez (Eds.), *Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización* (pp. 11–17). Traficantes de Sueños.
- Sánchez Rojo, A., y Prieto Egido, M. (2020). Jóvenes transitando a la educación posobligatoria: el reflejo de la injusticia hermenéutica en sus discursos. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(4), 579.  
<https://doi.org/10.7203/rase.13.4.17843>
- Savage, M., Devine, F., Cunningham, N., Taylor, M., Li, Y., Hjellbrekke, J., Le Roux, B., Friedman, S., y Miles, A. (2013). A New Model of Social Class? Findings from



- the BBC's Great British Class Survey Experiment. *Sociology*, 47(2), 219–250. <https://doi.org/10.1177/0038038513481128>
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia*. Anthropos.
- Scandone, B. (2017). *British-born Bangladeshi Women in Higher Education: Intersectional Experiences and Identities*. [Tesis doctoral]. University of Bath.
- Scandone, B. (2018). Re-thinking aspirations through habitus and capital: The experiences of British-born Bangladeshi women in higher education. *Ethnicities*, 18(4), 518–540. <https://doi.org/10.1177/1468796818777541>
- Schütz, A. (2012). El Forastero. Ensayo de Psicología Social. En *El Extranjero. Sociología del Extraño* (pp. 27–42). Sequitur.
- Schütz, A., y Luckmann, T. (1973). *Las Estructuras Del Mundo De La Vida*. Amorrotu.
- Scott, J. (2014). *Oxford dictionary of Sociology*. Oxford University Press.
- Segato, R. (2007). *La Nación y Sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Prometeo.
- Sennet, R. (2006). *La corrosión del carácter*. Anagrama.
- Serra, C., y Palaudàrias, J. M. (2010a). Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària. En *Fundació Jaume Bofill*. Fundació Jaume Bofill.
- Serra, C., y Palaudàrias, J. M. (2010b). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educació, número ext*, 283–305. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Serrano, A., Revilla, J. C., y Arnal, M. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de “resiliencia” social y resistencia ante la crisis. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 35, 71–104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5743413>
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2022). *Pacte Contra la Segregació Escolar a Catalunya. Primer Informe de Balanç Sobre la Implementació del Pacte Sobre la Segregació Escolar a Catalunya*. [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/6058/Pacte segregacio escolar 2018\\_definitiu.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/6058/Pacte%20segregacio%20escolar%202018_definitiu.pdf)

- Slutskaya, N., Simpson, A., y Hughes, J. (2012). Lessons from photoelicitation: encouraging working men to speak. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 7(1), 16–33.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1108/17465641211223447>
- Smith, L. (2011). Experiential “hot” knowledge and its influence on low-SES students’ capacities to aspire to higher education. *Critical Studies in Education*, 52(2), 165–177. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572829>
- Solé, M., y Rodríguez, J. (2005). Pakistaníes en España: un estudio basado en el colectivo de la ciudad de Barcelona. *Revista CIDOB d’afers Internacionals*, 68, 97–118.
- Southgate, E., Kelly, B. J., y Symonds, I. M. (2015). Disadvantage and the “capacity to aspire” to medical school. *Medical Education*, 49(1), 73–83.  
<https://doi.org/10.1111/medu.12540>
- Stevens, P., y Dworkin, A. G. (2019a). Researching Race and Ethnic Inequalities in Education. Key Findings and Future Directions. En P. A. J. Stevens y A. G. Dworkin (Eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (pp. 1237–1270). Palgrave Macmillan.
- Stevens, P., y Dworkin, A. G. (2019b). *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2>
- Stolcke, V. (1995). Talking culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36(1), 1–24.  
<https://doi.org/10.4337/9781781951477.00010>
- Taguieff, P.-A. (1995). Las metamorfosis ideológicas del racismo y la crisis del antirracismo. En J. Pedro Alvite (Ed.), *Racismo, antirracismo e inmigración* (pp. 143–204). Gakoa Liburuak.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 8(3), 349–360.
- Tarabini, A. (2017). *L’escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l’abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill.

- Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 153–175.  
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111>
- Tarabini, A. (2020). Entender las experiencias de transición educativa. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(4), 484–486.  
<https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18268>
- Tarabini, A., Castejón, A., Curran, A., y Manzano, M. (2017). *Pla Educatiu de Ciutat Vella : Una Avaluació Multidimensional de l'Èxit Escolar*.
- Tarabini, A., Castejón, A., y Curran, M. (2020). Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional. *Papers. Revista de Sociologia*, 9004, 1–24.  
<https://doi.org/10.5565/rev/papers.2778>
- Tarabini, A., Curran, M., y Castejón, A. (2022). Ability as legitimization of tracking : Teachers ' representations of students in vocational and academic tracks. *British Educational Research Journal*, May, 1–16. <https://doi.org/10.1002/berj.3808>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2018). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226–241.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327> Can
- Tarabini, A., y Ingram, N. (Eds.). (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315102368>
- Tarabini, A., y Jacovkis, J. (2019a). ¿Qué Conocimiento Para Quién? Itinerarios Escolares, Distribución Del Conocimiento Y Justicia Escolar. *Revista E-Curriculum*, 17(3), 880–908. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>
- Tarabini, A., y Jacovkis, J. (2019b). Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. En J. Riera (Ed.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (pp. 235–290). Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A., y Jacovkis, J. (2020). Las Transiciones a la Educación Secundaria Post Obligatoria en Cataluña: Un Análisis desde la Sociología de la Política Educativa.

- Education Policy Analysis Archives*, 28(102), 1–25.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4860>
- Tarabini, A., y Jacovkis, J. (2022). Tracking, knowledge, and the organisation of secondary schooling: teachers' representations and explanations. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(1), 89–106.  
<https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1894220>
- Tarabini, A., Jacovkis, J., y Curran, M. (2020). Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(4), 562. <https://doi.org/10.7203/rase.13.4.18047>
- Tarabini, A., Jacovkis, J., y Montes, A. (2022a). Peripheries within the city: the role of place/space in shaping youth educational choices and transitions. En *Youth Beyond the City: Thinking from the Margins* (pp. 1–29). Policy Press.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., y Montes, A. (2022b). Post-16 transitions and urban educational spaces: public representations of youth, choices and (im)mobilities. In A. Tarabini (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice: Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 45–64). Policy Press.
- Tarabini, A., y Manzano, M. (2019). *Camí a la Universitat: Reptes del Projecte Prometeus per ampliar les aspiracions educatives dels i les joves*.
- Tarabini, A., Rujas, J., y Gil, S. (2022). The narrative of vocations: teachers' discursive explanations of Post-16 educational choices. En A. Tarabini (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice: Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 64–84). Policy Press.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Termes, A. (2012). *La incorporació de l'ètnia en l'anàlisi de les trajectòries escolars i laborals: Itineraris de joves sud-americans a L'Hospitalet de Llobregat*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona
- Termes, A. (2020). *La Formació Professional a Barcelona: gènere, trajectòries i inserció laboral*.

- Termes, A. (2022). Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 178, 143–164. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.178.143>
- Thatcher, J., y Halvorsrud, K. (2016). Migrating Habitus: A comparative study of Polish and South African migrants in the UK. En J. Thatcher, N. Ingram, C. Burke, y J. Abrahams (Eds.), *Bourdieu: The Next Generation. The Development of Bourdieu's Intellectual Heritage in Contemporary UK Sociology* (pp. 88–106). Routledge.
- Thatcher, J., Ingram, N., Burke, C., y Abrahams, J. (2015). *Bourdieu: The next generation: The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315693415>
- Thomas, W. I., y Thomas, D. S. (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. Alfred A. Knopf.
- Thompson, E. P. (1978). *Miseria de la teoría*. Crítica.
- Thomson, R. (2007). The Qualitative Longitudinal Case History: Practical, Methodological and Ethical Reflections. *Social Policy and Society*, 6(4), 571–582. <https://doi.org/10.1017/s1474746407003909>
- Thomson, R., Bell, R., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S., y Sharpe, S. (2002). Critical Moments: Choice, Chance and Opportunity in Young People's Narratives of Transition. *Sociology*, 36(2), 335–354. <https://doi.org/10.1177/0038038502036002006>
- Thomson, R., Hadfield, L., Holland, J., Henwood, K., Moore, N., Stanley, L., y Taylor, R. (2014). *New frontiers in QLR: definition, design and display*.
- Thomson, R., y Holland, J. (2003). Hindsight, foresight and insight: The challenges of longitudinal qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 6(3), 233–244. <https://doi.org/10.1080/1364557032000091833>
- Thys, S., y Van Houtte, M. (2016). Ethnic composition of the primary school and educational choice: Does the culture of teacher expectations matter? *Teaching and Teacher Education*, 59, 383–391. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.011>

- Tikkanen, J., y Jacovkis, J. (2021). *Beyond the Unproductive Dualism - Developing Understandings of Structure and Agency in Youth Studies and Life Course Research* (Research on Youth's Opportunities and Transitions).
- Torre, D., y Murphy, J. (2015). A different lens: Changing perspectives using Photo-Elicitation Interviews. *Education Policy Analysis Archives*, 23(111), 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2051>
- Tyack, D., y Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Routledge.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. State University of New York Press.
- Verdon, S., Mcleod, S., y Winsler, A. (2014). Early Childhood Research Quarterly Language maintenance and loss in a population study of young Australian children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 168–181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.003>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vieira, M. M., Pappámikail, L., y Resende, J. (2013). Forced to deal with the future: uncertainty and risk in vocational choices among Portuguese secondary school students. *The Sociological Review*, 61, 745–768. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12083>
- Vila, P. (2003). Processes of identification on the U.S.-Mexico border. *The Social Science Journal*, 40(4), 607–625. [https://doi.org/10.1016/S0362-3319\(03\)00072-7](https://doi.org/10.1016/S0362-3319(03)00072-7)
- Vila, P., y Avery-Natale, E. (2020). Towards an affective understanding of processes of racialization. *Ethnicities*, 20(5), 844–862. <https://doi.org/10.1177/1468796820909453>

- Vila, P., Ford, M., y Avery-Natale, E. (2021). Ahmaud Arbery: murder as the outcome of an assemblage's enactment. *Social Identities*, 27(6), 729–745.  
<https://doi.org/10.1080/13504630.2021.1975536>
- Voas, D., y Fleischmann, F. (2012). Islam moves west: Religious change in the first and second generations. *Annual Review of Sociology*, 38, 525–545.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145455>
- Wacquant, L. (2014). Putting Habitus in its Place: Rejoinder to the Symposium. *Body & Society*, 20(2), 118–139. <https://doi.org/10.1177/1357034X14530845>
- Walther, A., Warth, A., Ule, M., y du Bois-Reymond, M. (2015). 'Me, my education and I': constellations of decision-making in young people's educational trajectories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 349–371.  
<https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987850>
- Wang, C. C., Morrel-Samuels, S., Hutchison, P. M., Bell, L., y Pestronk, R. M. (2004). Flint photovoice: Community building among youths, adults, and policymakers. *American Journal of Public Health*, 94(6), 911–913.  
<https://doi.org/10.2105/AJPH.94.6.911>
- Watts, M. (2013). The Complexities of Adaptive Preferences in Post-compulsory Education: Insights from the Fable of The Fox and the Grapes. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(4), 503–519.  
<https://doi.org/10.1080/19452829.2013.800847>
- Weber, M. (1964 [1922]). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de cultura económica.
- Weber, M. (2009 [1904]). *La "objetividad" del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. Alianza Editorial.
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: what a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750–762.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089942>
- Wihtol de Wenden, C. (2013). *El fenómeno migratorio en el siglo XXI. Migrantes, refugiados y relaciones internacionales*. Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar*. Akal.

- Woolhouse, C. (2017). Conducting photo methodologies with children: framing ethical concerns relating to representation, voice and data analysis when exploring educational inclusion with children. *International Journal of Research & Method in Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1369511>
- Wright Mills, C. (2014 [1959]). *La imaginación sociológica*. Fondo de cultura económica.
- Wyn, J. (2015). Thinking About Childhood and Youth. En J. Wyn y H. Cahill (Eds.), *Handbook of Children and Youth Studies* (pp. 3–20). Springer Reference. <https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4>
- Wyn, J., y White, R. (2012). Youth transitions. In J. Wyn y R. White (Eds.), *Rethinking Youth* (pp. 94–119). Allen & Unwin. <https://doi.org/10.4135/9781446250297>
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Youdell, D. (2003). Identity traps or how black [1] students fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/01425690301912>
- Young, M. (1971). *Knowledge and Control. New Directions for Sociology of Education*. Collier-Macmillan Publishers.
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future. Form the “New Sociology of Education” to a Critical Theory of Learning*. Falmer Press.
- Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M., y Gale, T. (2015). Educating for Futures in Marginalized Regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations Introduction: Policy Discourses of “Aspiration” in Contexts of Dark Times. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 227–246.
- Žižek, S. (2002). *Bienvenido al Desierto de lo Real*. Akal.



# Anexos

# Anexo 1: Guion de la primera entrevista

## 1. Introducción

- 1.1. Introducción del entrevistador, presentación del proyecto, recordar anonimato y pactar método de recogida (grabación)

## 2. Trayectoria educativa

- 2.1. ¿Podrías explicarme como ha sido tu **trayectoria educativa** durante la ESO? También puedes explicarme cosas de tu paso por la primaria si lo consideras importante. Respuesta muy abierta, dejar que hable.
- 2.2. ¿Qué consideras que es lo mejor del **instituto**? ¿Y lo **peor**? Te doy una varita mágica para cambiar lo que quieras en el instituto, ¿qué cambiarías?
- 2.3. ¿Qué dirías que es un **buen alumno**? ¿Y un **mal alumno**? ¿Qué crees que necesita alguien para tener éxito en los estudios?
- 2.4. ¿Te **consideras** un buen alumno o un mal alumno? ¿Por qué? ¿Qué asignaturas se te dan mejor? ¿Cuáles te gustan menos? ¿Por qué?
- 2.5. Hablemos de los **profesores**, ¿qué es para ti un buen profesor? ¿Y un mal profesor? ¿Cómo valoras al profesorado de este instituto? ¿Me puedes hablar de alguno profesor o profesora que te guste especialmente? ¿Y de alguno que no te guste nada?
- 2.6. Si en vez de ser [chico o chica], hubieses sido [**sexo** opuesto], ¿crees que tu experiencia educativa hubiese sido distinta? ¿Por qué?
- 2.7. Del mismo modo, si en vez de tener **orígenes** en [Pakistán o Marruecos] tu familia fuese de origen "catalán", ¿tu experiencia educativa hubiese sido distinta? ¿Identificas algún aspecto relacionado con el origen de tus padres que te ayude o dificulte en tu trayectoria educativa?

2.8. ¿Sientes que en algún momento te han **tratado de forma distinta** o diferente por tu origen, tu género o cualquier otro motivo? ¿Te sientes o has sentido discriminado/a alguna vez? ¿De qué forma?

### 3. Transición educativa

3.1. ¿Qué opciones tienes para continuar los estudios el siguiente curso? ¿De entre todas ellas, cuáles ves que **van más contigo**? ¿Cuáles no? ¿Por qué? ¿Cómo de **claro** tienes lo que quieres hacer el año que viene?

3.2. [si no lo tiene claro] ¿Qué crees que te ayudaría a **tomar esta decisión**? [si lo tiene claro] ¿Desde cuándo tienes clara esta opción? ¿Qué crees que influyó en que tomases esa decisión?

3.3. ¿Crees que entre las opciones educativas postobligatorias hay algunas que están **mejor valoradas** que otras?

3.4. Entre las opciones que estás considerando, ¿cuáles identificas como más **fáciles** y cuáles como más **difíciles**? ¿Por qué? ¿Qué crees que deberías hacer para superar el Bachillerato? ¿Y para superar un ciclo formativo?

3.5. ¿Al instituto os **orientan** para tomar esta decisión? ¿Cómo lo hacen? ¿Crees que sirve de ayuda? Si pudieras cambiar alguna cosa de la orientación que hace tu instituto, ¿qué cambiarías o mejorarías?

3.6. ¿Qué crees que los **profesores piensan** que terminarás haciendo el curso que viene? ¿Te han recomendado algún itinerario? En caso afirmativo, ¿Se ajusta a lo que quieres? ¿Por qué crees que te recomiendan ese itinerario y no otro? ¿Les harías caso?

3.7. ¿Crees que los **chicos y las chicas** siguen las mismas trayectorias postobligatorias? Si encuentras diferencias, ¿Cuáles y por qué crees que ocurren? ¿Identificas otras diferencias por motivos de país de origen de la familia?

3.8. ¿Cómo es tu grupo de **amigos** en el instituto? ¿Qué quieren hacer el curso que viene? ¿Crees que lo que hagan tus amigos puede influir en lo que terminarás haciendo tú?

3.9. ¿Puedes hacer todo lo que quieres hacer? ¿Por qué? Enfocarse en limitaciones producto de la oferta y en la emergencia de potenciales obstáculos emergentes

## 4. Futuro

4.1. ¿Hasta qué nivel **te gustaría seguir estudiando**? ¿Crees que podrás estudiar hasta el nivel que te planteas? ¿Qué te lo podría facilitar o impedir?

4.2. ¿Te imaginas estudiando en la **universidad**? En caso afirmativo, ¿Qué grado te gustaría hacer y por qué? ¿Qué obstáculos crees que podrías tener en tu camino hacia la universidad?

4.3. ¿Te has planteado empezar a **trabajar** en algún momento? ¿Por qué? ¿Crees que trabajar es compatible con los estudios? Si te encontrases en la situación de trabajar y estudiar al mismo tiempo y te tuvieses que decidir por una opción, ¿con cuál te quedas?

4.4. ¿Sabes de que te gustaría terminar trabajando? ¿Sabes lo que se requiere para llegar a ese objetivo? ¿Ves posible lograrlo?

4.5. ¿Cómo te ves dentro de un año? ¿Y en cuatro años? ¿Y en diez? Enfocarse en aspectos educativos, laborales, pero no solo, independizarse, formar una familia, etc.

## 5. Familia y Comunidad

5.1. Hablemos de tu familia. ¿Con quién vives? ¿De qué trabajan tus padres/adultos de referencia? ¿Sabes qué estudios tienen? ¿De qué parte de Pakistán/Marruecos son originarios? ¿Qué idiomas habláis en casa?

5.2. ¿Cómo es tu relación con tu familia?

5.3. ¿Qué expectativas tiene tu familia respecto a tus estudios? ¿Quiere que termines algunos estudios en concreto o que consigas algún trabajo en particular? ¿Qué peso crees que tendrá tu familia en la decisión final que tomes respecto a tus estudios?

5.4. ¿Tienes amigos fuera del instituto? ¿De dónde los conoces? ¿Estudian o trabajan? ¿Crees que terminarás estudiando o trabajando de algo similar a lo que lo hacen ellos y ellas? ¿Te gustaría?

Cierre: Como sabes, mi objetivo es entenderte a ti para entender como decides y vives esta transición educativa, ¿hay alguna cosa relacionada con este tema que creas pertinente y que no haya salido en esta conversación?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

[Apagar grabadora y explicar las instrucciones de la producción de imágenes para la entrevista fotoestimulada]

## Anexo 2: Instrucciones para la producción fotográfica.

En esta segunda entrevista te queremos conocer mejor para entender tu relación con la escuela y con aquello que quieras hacer el año que viene. Por ese motivo, te pedimos que realices **una fotografía** para cada uno de los siguientes temas.

Para cada tema puedes hacer la foto que quieras, puedes aparecer tú o no, pueden aparecer personas, edificios, cosas o imágenes más abstractas que simbolicen la idea que este tema representa para ti:

1. **Identidad:** ¿Quién soy yo? Fotografía lo que más te define, lo que te hace ser como eres
2. **Amigos:** ¿Cómo son mis amigos? ¿Qué relación tengo con ellos/ellas? ¿Qué hacemos juntos?
3. **Familia:** ¿Cómo es mi familia? ¿Cómo la definiría? ¿Qué relación tengo con ella?
4. **Escuela:** ¿Qué representa la escuela para mí? ¿Cómo es mi día a día allá? ¿Qué me aporta? ¿Estoy a gusto?
5. **Comunidad:** ¿Quién forma mi comunidad fuera de la escuela? ¿Cómo me relaciono con estas personas? ¿Cómo me hacen sentir?
6. **Gustos:** ¿Qué se me da bien? ¿Qué me gusta? ¿Dónde lo aprendo y ejercito? ¿A qué dedico mi tiempo libre?
7. **Orígenes:** ¿Cuál es mi relación con mi país de origen mío o de mi familia? ¿Cómo me afecta el hecho de tener orígenes de otros países? ¿De dónde me siento?
8. **Barrio:** ¿Cómo vivo mi barrio? ¿Qué lugares me gustan? ¿Por qué?
9. **Religión:** ¿Qué es para mí la religión? ¿Cómo la incorporo a mi día a día? ¿Qué implica para mí? ¿Creer me ayuda? ¿Cómo me ven los demás por creer?
10. **Futuro:** ¿Cómo me veo en un futuro? ¿Qué me gustaría ser? ¿Qué me gustaría hacer? ¿Lo conseguiré?
11. **Fotografías libres:** Puedes hacer **una o dos fotografías** más para que puedas expresar aspectos de tu vida que son importantes para ti y que no te hayamos preguntado

Ten en cuenta que las preguntas que acompañan cada tema son orientativas, no es necesario que las fotografías respondan estrictamente a todo lo que se te pregunta, se trata más bien de activar vuestras propias ideas y expresarlas mediante fotografías.

Las fotografías se tienen que enviar al correo electrónico [dirección de correo creada para este trabajo] o al teléfono [número de teléfono del investigador] por WhatsApp. ¡No olvidéis decir a cuál de los 11 puntos corresponde cada fotografía! Si tenéis cualquier consulta también podéis poneros en contacto con nosotros mediante este correo

Intenta enviarnos las fotografías un par de días antes de nuestro siguiente encuentro.

Gracias de nuevo por tu participación. ¡Tu colaboración es clave para el éxito del proyecto!

# Anexo 3: Guion de la entrevista fotoestimulada

- I. Agradecimiento por la participación
- II. ¿Cómo ha sido el proceso de hacer las fotos? ¿Qué has hecho para hacerlas?  
¿Dónde has ido? ¿Te ha gustado hacerlo?
- III. ¿Te ha ayudado a reflexionar sobre ti mismo y tu futuro? ¿En qué sentido?
- IV. A continuación, repasaremos las fotos una a una, te pido que para cada foto...
  - a. Me la describas como si no la tuviese delante
  - b. Expliques que significa para ti, el motivo por el cual has hecho esta foto y no otra. ¿Qué querías transmitir con esta foto?
1. **Identidad:** ¿Quién soy yo? Fotografía lo que más te define, lo que te hace ser como eres
2. **Amigos:** ¿Cómo son mis amigos? ¿Qué relación tengo con ellos/ellas? ¿Qué hacemos juntos?
3. **Familia:** ¿Cómo es mi familia? ¿Cómo la definiría? ¿Qué relación tengo con ella?
4. **Escuela:** ¿Qué representa la escuela para mí? ¿Cómo es mi día a día allá? ¿Qué me aporta? ¿Estoy a gusto?
5. **Comunidad:** ¿Quién forma mi comunidad fuera de la escuela? ¿Cómo me relaciono con estas personas? ¿Cómo me hacen sentir?
6. **Gustos:** ¿Qué se me da bien? ¿Qué me gusta? ¿Dónde lo aprendo y ejercito? ¿A qué le dedico mi tiempo libre?
7. **Orígenes:** ¿Cuál es mi relación con mi país de origen o de mi familia? ¿Cómo me afecta el hecho de tener orígenes de otros países? ¿De dónde me siento?
8. **Barrio:** ¿Cómo vivo mi barrio? ¿Qué lugares me gustan? ¿Por qué?
9. **Religión:** ¿Qué es para mí la religión? ¿Cómo la incorporo a mi día a día? ¿Qué implica para mí? ¿Creer me ayuda? ¿Cómo me ven los demás por creer?
10. **Futuro:** ¿Cómo me veo en un futuro? ¿Qué me gustaría ser? ¿Qué me gustaría hacer? ¿Lo conseguiré?
11. **Fotografías libres:** Puedes hacer una o dos fotografías más para que puedas expresar aspectos de tu vida que son importantes para ti y que no te hayamos preguntado

¡Muchas gracias por tu participación!



## Anexo 4: Guion de la tercera entrevista

Tabla de datos básicos y consideraciones. Tres objetivos: 1) asegurarse que se cuenta con toda la información básica de cada participante 2) refrescar las entrevistas anteriores para personalizar esta y 3) plantear preguntas específicas que surjan de las entrevistas anteriores.

Nombre/Pseudónimo	
Instituto	
Clase	
País de nacimiento	
País y región de origen de la familia	
Idiomas	
Trabajo de la familia en país de destino	
Trabajo de la familia en país de origen	
Estudios familia	
Vía postobligatoria que se quería seguir	
Vía postobligatoria que se ha seguido	
¿Se corresponden?	
Motivos de elección	
Prestigios de las vías	
Características de las vías	
Horizontes de futuro	

Expectativas familiares	
Trayectoria educativa previa	
Orientación educativa recibida	

## 1. Introducción

- 1.1. ¡Muchas gracias por encontrarte conmigo después de tanto tiempo! Recordar los objetivos del proyecto
- 1.2. Ya hace algunos meses que no nos vemos. ¿Qué te ha pasado durante este tiempo? **¿Cómo ha ido todo?** Pregunta muy abierta, que hablen y repreguntar por elementos de interés para la tesis
- 1.3. ¿Cómo fueron los últimos meses de la **ESO**? ¿Te costó mucho o poco graduarte? Visto en retrospectiva, ¿Cuáles crees que fueron las mayores dificultades de la ESO?

## 2. La Transición

- 2.1. En las entrevistas anteriores me dijiste que este curso querías hacer [**vía postobligatoria** que expresó]. ¿Qué estás cursando finalmente?
  - 2.1.1. [Si se corresponde] ¿Has pensado en otras opciones? ¿Por qué las has descartado?
  - 2.1.2. [Si no se corresponde] ¿Por qué no has terminado haciendo lo que querías hacer? ¿Qué opciones has descartado y por qué?
- 2.2. ¿Cuáles son los **motivos** principales por los cuales has tomado la decisión de tomar este itinerario? ¿Por qué estudias lo que estudias? Comparar con los motivos expresados en las anteriores entrevistas y repreguntar por encajes y desencajes entre el discurso de ahora y el anterior

2.3. Ahora que ya estás en la educación postobligatoria, ¿quién crees que te ha **orientado** más en la decisión que has tomado? Comprobar similitud con la orientación que dice que recibió en las anteriores entrevistas, preguntar por encajes y desencajes entre las respuestas

2.3.1. ¿Qué papel han tenido finalmente **profesores y orientadores**?

2.3.2. ¿Qué papel han tenido finalmente tus **padres**?

2.3.3. ¿Qué papel han tenido finalmente tus **amigos**?

2.3.4. ¿Has ido a alguna **jornada de puertas abiertas** o similar para informarte? ¿Cómo te fue? ¿Te ayudó a tomar la decisión?

2.4. ¿Cómo fue el proceso de matriculación? ¿Quién hizo el **papeleo**? ¿Supuso algún problema?

### 3. Experiencia en la educación postobligatoria

3.1. Imagínate que soy un amigo tuyo, ¿Cómo me explicarías lo que es el [itinerario postobligatorio que se ha seguido]?

3.2. En su momento me dijiste que este itinerario era [características del itinerario expresadas en otras entrevistas]. Ahora que has podido comprobarlo por ti mismo/a, ¿Dirías que lo que es se corresponde con lo que pensabas que sería? ¿Qué te ha sorprendido más? ¿Qué ha sido parecido a lo que te esperabas?

3.3. ¿Qué **diferencias** encuentras respecto a 4º de la ESO?

3.3.1. ¿Encuentras diferencias entre los **profesores**?

3.3.2. ¿Encuentras diferencias entre los **compañeros**?

3.3.3. [Si ha cambiado de instituto] ¿Qué diferencias encuentras entre el **instituto** de 4º y este? ¿El tipo de alumnado del nuevo instituto se parece al del anterior? ¿Cómo te hace sentir eso? ¿El nuevo instituto está en el Raval? ¿Está más cerca o más lejos de casa que tu antiguo instituto? ¿Cómo te afecta eso?

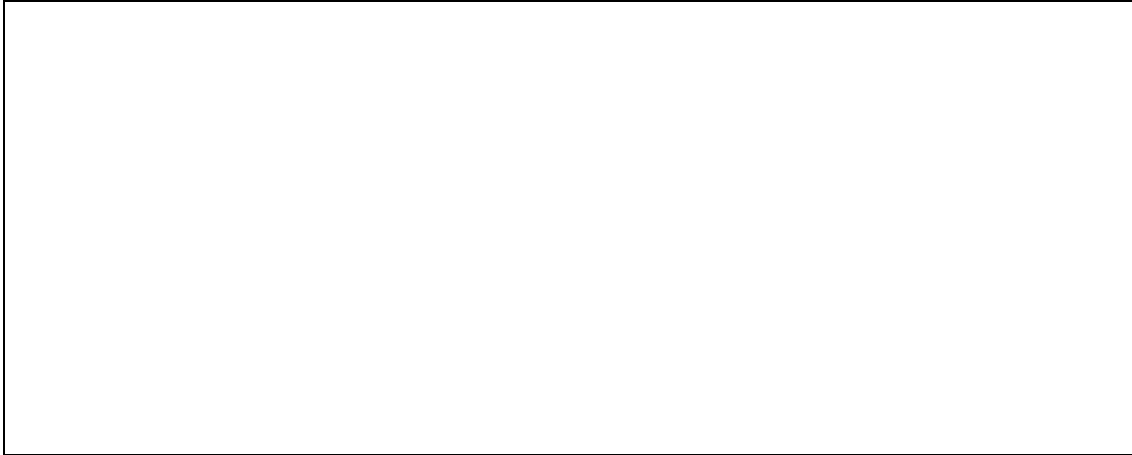
3.4. Te doy una **varita mágica** para que cambies lo que quieras de tu itinerario educativo, ¿Qué cambiarías?

- 3.5. ¿Cuáles dirías que son las principales **dificultades** que deberás superar para aprobar este itinerario?
- 3.6. ¿Tienes la sensación de que el itinerario donde has terminado **va contigo**? ¿Te sientes cómodo/a? ¿Te has planteado dejarlo? ¿Tienes la sensación que te has equivocado? ¿Por qué? ¿Qué crees que te puede hacer pensar en dejarlo?
- 3.7. ¿Qué es lo peor y lo mejor de las diferentes opciones? ¿Para qué sirve cada vía postobligatoria? ¿Crees que hay vías más prestigiosas que otras? Comparar respuesta con las anteriores y repreguntar en caso de ajustes y desajustes

## 4. Futuro

- 4.1. ¿Dónde te ves dentro de **dos años**? ¿Y dentro de **cinco**? ¿Y en **diez**?
- 4.2. ¿Qué **estudios necesitas** para llegar a tus objetivos? ¿Qué **dificultades** crees que te puedes encontrar por el camino?
- 4.3. ¿De qué te gustaría **trabajar** en un futuro? ¿Cómo crees que llegarás a lograr ese objetivo?
- 4.4. ¿Tienes algún **plan B**? Si no sale el proyecto original, ¿qué harás?
- 4.5. La última vez me respondiste que en un **futuro** querías [aspiraciones formuladas en entrevistas anteriores]
- 4.5.1. [Si se corresponden] No te has planteado otras opciones? ¿Por qué las has descartado?
- 4.5.2. [Si no se corresponden] ¿A qué se deben las similitudes y diferencias entre unas respuestas y otras?
- 4.5.3. [En caso de paso a indefinición a definición de aspiraciones] ¿Qué crees que te ha ayudado a tomar esta decisión?
- 4.5.4. [En caso de indefinición sostenida] ¿Qué crees que te ayudará a tomar alguna decisión al respecto?

**5. Espacio para preguntas personalizadas y repaso para tener toda la información necesaria**



**6. Agradecimientos, ofrecerse a echar una mano en lo que necesiten.**

# Anexo 5: Tabla de familias y códigos de análisis

## Familias y códigos independientes

<b>Clase Social</b>	Nueva Clase Trabajadora Acomodada Clase Trabajadora Tradicional Clase Trabajadora Precaria Clases Trabajadoras En Riesgo De Exclusión Social
<b>Género</b>	Chico Chica
<b>Instituto</b>	Sol Luna
<b>Itinerario Seguido</b>	Bachillerato Humanístico Bachillerato Social Bachillerato Tecnológico Bachillerato Científico CFGM
<b>País De Origen Familiar</b>	Pakistán Marruecos
<b>Tiempo</b>	Primera Entrevista Segunda Entrevista (Fotoestimulada) Tercera Entrevista (En Postobligatoria)

## Familias y códigos dependientes

<b>Aspectos Objetivos De La Trayectoria Educativa</b>	Notas Extraescolares Cambios De Centro Repetición Momentos Clave En La Biografía
<b>Aspiración Educación Superior</b>	Aspiración Educación Superior Como Objetivo Aspiración Educación Superior Como Mapa
<b>Aspiración Posición Social</b>	Aspiración Posición Social Como Objetivo Aspiración Posición Social Como Mapa
<b>Aspiración Postobligatoria</b>	Aspiración Postobligatoria Como Objetivo Aspiración Postobligatoria Como Mapa
<b>Caminos</b>	Nociones Sobre El Bachillerato Nociones Sobre La ESO Nociones Sobre La FP Nociones Sobre Otras Vías (Trabajo) Caminos Identificados (Horizonte, Percepción De La Oferta)
<b>Familia</b>	Descripción De La Familia Influencia Familiar En La Transición Postobligatoria
<b>Gatekeepers (Orientación, Tutores...)</b>	Descripción De Los Gatekeepers Influencia Gatekeepers En La Transición Postobligatoria
<b>Grupo De Iguales</b>	Descripción Grupo De Iguales Influencia Grupo De Iguales En La Transición Postobligatoria
<b>Identidad Escolar</b>	Identidad Escolar - Yo Identidad Escolar - Figurada
<b>Identidad Clase</b>	Identidad Clase - Yo Identidad Clase - Figurada
<b>Identidad Étnica</b>	Identidad Étnica - Yo Identidad Étnica - Figurada
<b>Identidad Género</b>	Identidad Género - Yo Identidad Género - Figurada