



Document de treball FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya

Un estat de la qüestió socioeducativa

Beatriz Ballestín González

ABRIL 2017

FUNDACIÓ
JAUME
BOFILL
Jaume Bofill

Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill
estan disponibles per a descàrrega al web
www.fbofill.cat.

Aquest treball està subjecte a la llicència
Creative Commons de Reconeixement-
NoComercial-SenseObraDerivada



© Fundació Jaume Bofill, 2017
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Primera edició: abril de 2017

Autora: Beatriz Ballestín González
Coordinadora editorial: Anna Sadurní
Coordinació de continguts: Fathia Benhammou, Mònica Nadal, Judit Vallès
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó
Disseny: Amador Garrell
Maquetació: Àtona, SL
ISBN: 978-84-946592-3-2

Índex

Introducció	4
1. Dades sociodemogràfiques (demografia, escolarització) de la població infantil i juvenil de nacionalitat estrangera a Catalunya	7
1.1. Demografia	7
1.2. Escolarització.....	18
2. Estat de la qüestió: anàlisi de publicacions (darrers 5 anys) i dels grups de discussió.	
Diagnosi per eixos/temes	33
2.1. L'acollida a l'educació primària i secundària obligatòria: recorregut i balanç	33
2.2. Inclusió i segregació escolar: perspectives interescolar i intraescolar.....	58
2.3. Trajectòries escolars dels infants i joves d'origen immigrant: tendències i factors de l'èxit/fracàs escolar i la continuïtat d'estudis	85
2.4. I després de l'escola..., què? Canvis i permanències en la transició escola-treball i la inserció laboral dels joves d'origen immigrant.	121
2.5. Pobresa i educació dels infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: reptes en un escenari de crisi	145
2.6. Pertinences identitàries i integració sociocultural: continuïtats i aspectes emergents.....	169
3. Recapitulació i conclusions: principals reptes i recomanacions.....	201
Bibliografia	208

Introducció

Aquest informe neix a partir de la inquietud expressada per la Fundació Jaume Bofill d'impulsar una agenda de recerca focalitzada en les problemàtiques socioeducatives més recents i emergents que estan marcant actualment les trajectòries escolars i d'inserció social i cultural dels fills i filles de famílies immigrades a Catalunya. Obtenir un estat de la qüestió sobre els sabers i coneixements en l'àmbit de la recerca bàsica i aplicada dels darrers anys, així com una –necessàriament breu i parcial, per les limitacions de temps del projecte– prospecció de possibles noves realitats i tendències –a banda d'identificar les que persisteixen en el temps– des del treball a peu d'escola i de carrer, suposa el primer pas destinat a perfilar i formular noves línies de treball i recerca des de la Fundació per abordar els temes prioritaris.

L'objectiu final d'aquesta compilació i contrast comparatiu de literatura de recerca complementada amb les aportacions des de la intervenció als centres educatius i als serveis oferts per les entitats del Tercer Sector, doncs, no és un altre que poder construir un diagnòstic informat de la realitat socioeducativa d'aquests nens i nenes, nois i noies, el qual al seu torn hauria de fonamentar l'agenda sociopolítica en l'àmbit de la immigració i de les polítiques públiques, especialment les educatives, en un futur proper. Es tracta, amb d'altres paraules, de fer un balanç des de la recerca més recent dels principals riscos i reptes que enfronten els infants i joves de la immigració a fi i efecte de poder plantejar instruments més adequats per tal de permetre'ls avançar en condicions d'igualtat en la seva transició a la vida adulta, en una conjuntura com l'actual, marcada per la crisi econòmica, social, política i jurídica. Si aconsegueix fonamentar la discussió i l'elaboració de línies prioritàries d'investigació i d'intervenció que millorin la gestió de la diversitat i la cohesió social com a eix transversal en les polítiques educatives i públiques, l'objectiu s'haurà acomplert amb escreix.

El document s'ha estructurat de forma que després d'aquesta breu introducció actualitzem en un capítol específic les xifres sociodemogràfiques de la població infantil i juvenil de nacionalitat estrangera (indicador indirecte i parcial que només ens aproxima de forma limitada al col·lectiu d'origen immigrant, però és el que hi ha disponible a les estadístiques oficials), tant des de la perspectiva estrictament demogràfica: evolució dels efectius i dels pes relatiu dels infants i joves d'origen immigrant en relació amb la població total de Catalunya; com dels indicadors bàsics sobre escolarització d'alumnat estranger: presència i pes a cadascuna de les etapes educatives, en total i per titularitat dels centres.

El bloc més important de l'informe està dedicat pròpiament a l'elaboració d'aquest “estat de la qüestió” bastit prioritàriament sobre la consulta de publicacions d'índole força diversa (articles en revistes d'impacte, informes de recerca per encàrrec, memòries de projectes I+D, capítols en monogràfics temàtics...) tant des de la recerca bàsica com aplicada (auspiciada des d'institucions de l'àmbit socioeducatiu com la pròpia Fundació), amb dos criteris bàsics de selecció: per una banda la seva relativa actualitat (s'ha intentat no referenciar obres anteriors a 2007 i 2008 –moment àlgid en l'acumulació de productes de recerca, a partir del 2010-2012 la producció va minvant sensiblement, com a mínim en termes de la datació del treball de camp de recollida de dades); i per l'altra la seva rellevància i impacte en la matèria tractada. Lògicament aquesta selecció s'ha vist afectada per les limitacions de temps del projecte i és necessàriament incompleta i fins a cert punt parcial tenint en compte la gran amplitud de temàtiques i problemàtiques tractades.

Els temes seleccionats finalment, i que donen cos al bloc, a saber: els dispositius d'acollida, el fenomen de la segregació escolar des d'una perspectiva interescolar i intraescolar, l'anàlisi de les trajectòries escolars i els factors que les condicionen en termes d'èxit/fracàs escolar i continuïtat/abandonament d'estudis, la inserció laboral i integració social dels joves d'origen immigrant, l'increment de la pobresa infantil i els seus impactes sobre les experiències i

condicionants d'escolarització dels infants i adolescents de famílies immigrades, i, per últim, les continuïtats i els aspectes emergents de les dinàmiques identitàries protagonitzades per aquests infants i joves, creiem que cobreixen el gruix de l'espectre d'eixos que ens pot oferir una fotografia mínimament nítida de l'estat de la qüestió en relació amb la població objecte d'estudi. Necessàriament hem hagut de deixar fora algun dels temes que volíem incloure al principi, com la presència i dinàmiques de les famílies i els infants d'origen immigrant a l'etapa 0-3, per manca de suficient literatura de recerca (motivada en part per la poca presència d'aquesta població en l'etapa).

Com s'ha avançat, la cerca i contrastació de referents de recerca des d'una perspectiva d'anàlisi secundària s'ha completat amb una visió des de l'atenció directa, a ràfegues d'actualitat, que hem vehiculat a través de l'organització de dos grups focals o de discussió diferenciats:

- un primer grup compost per tres professors de secundària de l'àmbit de Barcelona i la província de Girona, i dos mestres procedents de Vic, així com per la tècnica del Consorci d'Educació de Barcelona, Marta Comas, amb una àmplia experiència en recerca aplicada sobre temes educatius (darrerament sobre la participació de les famílies a les escoles) i que va resultar un agent indispensable a l'hora de dinamitzar les aportacions d'experiències i el debat
- un segon grup focal on vam reunir cinc professionals amb dilatades trajectòries com a educadors socials de quatre entitats socioeducatives del tercer sector que atenen quotidianament els infants i joves de famílies immigrades, amb l'afegit de disposar d'una mirada holística, sovint (auto)crítica sobre els processos i dinàmiques socioeducatives que marquen les experiències de la població atesa. Les entitats representades van ser el Casal dels Infants del Raval, l'Associació Educativa Ítaca, la Fundació Comtal, i l'Esplai La Florida. Ens semblava imprescindible la presència d'algun representant de Càritas, FEDAIA i Creu Roja, però finalment per diversos motius no vam poder comptar amb la seva presència.

Val a assenyalar que, malgrat els guions dissenyats per a la realització dels grups focals contemplaven totes les temàtiques formulades a l'índex, finalment la informació obtinguda i analitzada procedent de les transcripcions no ha cobert per igual els eixos tractats a l'informe: les converses es van centrar molt en aspectes com l'acollida i la gestió de la diversitat cultural (grup de professorat), els fenòmens de pobresa i l'impacte en les trajectòries sociolaborals dels joves (grup del tercer sector), així com en els aspectes identitàris (tercer sector), i en canvi van resultar insuficients per cobrir altres temàtiques com els dispositius de segregació intraescolar o els factors d'èxit i fracàs escolar interns a l'escola... És per això que les aportacions al respecte es distribueixen de forma desigual al llarg dels capítols.

A cadascun dels capítols d'aquest estat de la qüestió reservem pel final una proposta de reptes i recomanacions, majoritàriament feta a partir de la selecció que molta de la bibliografia d'investigació aplicada ofereix com a part de les seves conclusions de recerca, que hem dividit segons si són d'intervenció -pública i en partenariat amb el teixit associatiu, tercer sector, món laboral...-, tant en l'àmbit escolar i educatiu, com en el socioeducatiu més ampli; o bé pròpiament d'investigació (propostes per a l'aprofundiment en el coneixement de tendències o fenòmens no explorats amb deteniment per la literatura consultada, o que requereixen una atenció especial per la seva novetat en el context actual).

El darrer capítol de conclusions es dedica a fer una recapitulació de les idees força d'aquest informe així com un recull de les propostes d'intervenció més rellevants que es formulen a cadascun dels capítols situades específicament a l'àmbit escolar i reorganitzades segons si els seus impactes es fan sentir sobre l'alumnat en general sense distincions per orígens, sobre l'alumnat en situació social de desavantatge encara que no sigui d'origen immigrant estranger, i aquelles recomanacions que sí anirien especialment adreçades en benefici de l'alumnat procedent de la immigració.

Finalment, es pot rastrejar tota la literatura efectivament consultada per a la redacció d'aquest informe en l'apartat de referències bibliogràfiques.

1. Dades sociodemogràfiques (demografia, escolarització) de la població infantil i juvenil de nacionalitat estrangera a Catalunya

Aquest capítol es centra en fer una fotografia d'actualitat sociodemogràfica de la població infantil i juvenil d'origen immigrant estranger amb les dades disponibles que ofereixen tant l'Idescat (explotació del Padró Municipal d'Habitants), per a l'apartat més estrictament demogràfic, com el servei d'estadística educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya¹. Aproximar-nos a la realitat d'aquest grup social, en aquest cas de manera quantitativa, esdevé clau per traçar alguns dels reptes i oportunitats que cal afrontar de la diversa i complexa societat catalana del futur, amb una creixent diversitat ètnicocultural i una complexificació dels eixos de desigualtat.

Cal advertir prèviament, com ja hem palesat en publicacions anteriors (Ballestín i Roca, 2011; Carrasco, Ballestín et al., 2005), que resseguir quantitativament les realitats dels infants i les famílies d'origen immigrant esdevé una tasca complexa i amb grans obstacles, atès que la condició d'estrangeria, i més en el cas dels infants i adolescents fills de famílies immigrades, no és una dada objectiva i fixa, sinó variable, i que cal reconstruir a partir de categories estadístiques indirectes com la nacionalitat o el lloc de naixement. I és que a l'hora de descriure i analitzar la realitat de la infància d'origen immigrant estranger cal partir del fet que abordem un col·lectiu amb una doble invisibilitat: aquesta invisibilitat apareix a l'hora d'obtenir informació estadística referent a la infància estrangera i d'origen immigrant, a la qual cal sumar la clàssica invisibilitat de la infància com a grup social. No hi ha espai en aquest capítol de desenvolupar l'abast de totes aquestes limitacions però si cal tenir-les molt en compte a l'hora de comprendre les limitacions de les dades estadístiques...

A la primera part del capítol es ressegueix l'evolució de l'estructura per sexe i edat de la població estrangera total i menor d'edat (de fet, de 0 a 19 anys perquè les dades sobre edat només es troben desagregades a la base de dades de l'Idescat per grups quinquennals); fem un petit aprofundiment en aquesta anàlisi tot comparant els stocks per àrees de nacionalitat i països del rànquing actual. La segona part està focalitzada en la demografia escolar, a partir de les dades de matrícula que ens ofereix la panoràmica i dimensions de la presència de l'alumnat de nacionalitat estrangera a les diferents etapes educatives, per àrees geogràfiques, i acabant amb una breu anàlisi segons titularitat dels centres escolars.

1.1. Demografia

La primera tendència a constatar de les dades evolutives pel període 2000-2014 (veure taula 1) és que la població de nacionalitat estrangera creix espectacularment des de l'any 2000 en el marc de la intensificació dels fluxos migratoris a l'Estat. Ara bé, el 2010, i el context de la crisi econòmica estatal i global, marquen un punt d'inflexió i d'estancament en el còmput d'immigració que continua en l'actualitat.

Catalunya comptabilitza, l'any 2014, 7.519.903 habitants, dels quals 1.089.214 són de nacionalitat estrangera², xifra que suposa el 15,5 % del total d'empadronats. Les dades provisionals de l'Idescat

¹ Totes les dades excepte les dels països del rànquing de nacionalitats han estat extretes de la següent publicació: Subdirecció General d'Organització, Qualitat i Sistemes d'Informació. Servei d'Indicadors i Estadística (2015). Estadística de l'Educació. Sèries anuals de règim general. 2004-2005 a 2013-2014. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. En línia: http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/estadistiques/series-estadistiques/serie_anual2004-2014rg.pdf

² En el cas de la població adulta, un indicador clau que complementaria les dades seria el de la població nascuda fora d'Espanya, que inclouria els immigrants naturalitzats espanyols i els de nacionalitat espanyola nascuts fora. La importància de la migració internacional a Catalunya encara es posaria més de relleu si es prenguéssim aquest criteri. Per a una ampliació sobre les implicacions de treballar amb les dades de població segons lloc de naixement per

per 2015 ens informen d'una lleugera pèrdua d'habitants en total, els quals baixen fins els 7.504.008, dels quals 1.025.812 serien de nacionalitat estrangera, el que significa una davallada d'uns 63.4000 residents. El pes de la població estrangera passaria a ser del 13,7%, gairebé dos punts per sota del percentatge corresponent a 2014.

Taula 1.

Evolució de la població total i estrangera. Catalunya. 2000-2014

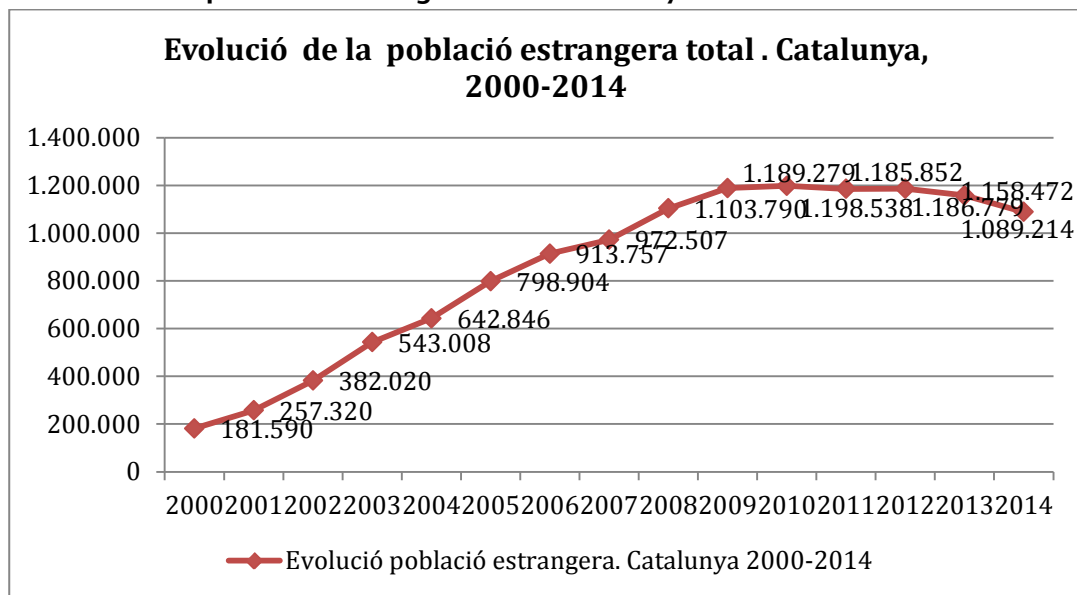
Any	(1) Població	Població estrangera total	Població estrangera. % sobre (1)	Població estrangera. var. abs.	Població estrangera. var %
2014	7.518.903	1.089.214	14,5	-69.258	-5,98
2013	7.553.650	1.158.472	15,3	-28.307	-2,39
2012	7.570.908	1.186.779	15,7	927	0,08
2011	7.539.618	1.185.852	15,7	-12.686	-1,06
2010	7.512.381	1.198.538	16,0	9.259	0,78
2009	7.475.420	1.189.279	15,9	85.489	7,75
2008	7.364.078	1.103.790	15,0	131.283	13,5
2007	7.210.508	972.507	13,5	58.750	6,43
2006	7.134.697	913.757	12,8	114.853	14,38
2005	6.995.206	798.904	11,4	156.058	24,28
2004	6.813.319	642.846	9,4	99.838	18,39
2003	6.704.146	543.008	8,1	160.988	42,14
2002	6.506.440	382.020	5,9	124.700	48,46
2001	6.361.365	257.320	4,1	75.730	41,7
2000	6.261.999	181.590	2,9	:	:

Font: Idescat

Com es pot constatar en la gràfica evolutiva 1, la progressió en el creixement de la població estrangera ha estat espectacular fins a l'any 2010 (en què s'estanca i el 2011 comença a baixar), passant de menys de 200.000 efectius l'any 2000 a un màxim de prop d'un milió dues-centes mil persones.

Gràfic 1.

Evolució de la població estrangera total. Catalunya 2000-2014

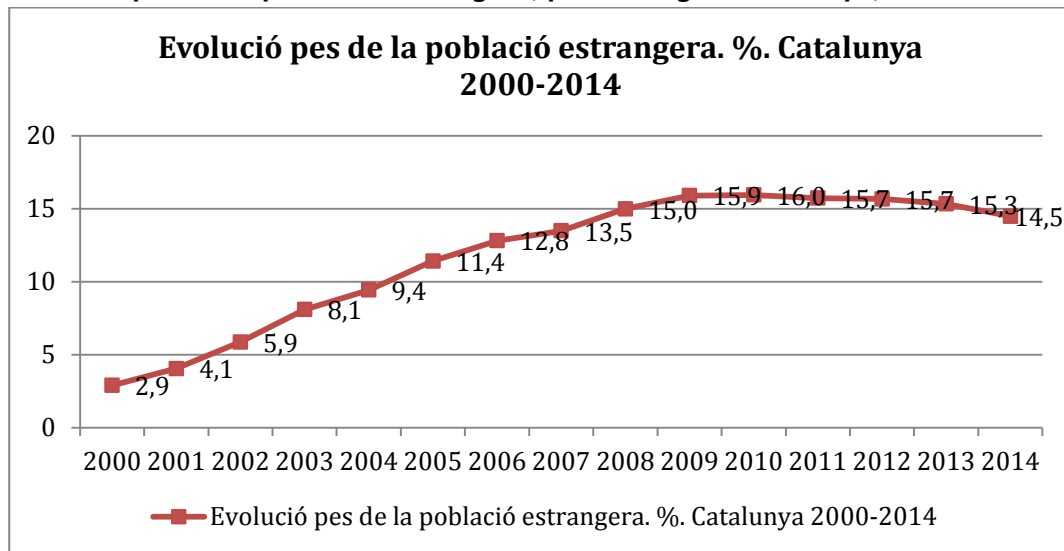


Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

L'evolució de les xifres totals de població estrangera va en correlació amb el pes relatiu d'aquesta població sobre la total catalana: passem de només un 2,9% el 2000 al 16% del total poblacional en el moment on es situa el pic més alt, l'any 2010, i a partir de llavors la proporció va baixant fins a arribar al 14,5% el 2014, i al 13,7% el 2015, tal i com hem indicat més a munt.

Gràfic 2.

Evolució pes de la població estrangera, percentatges. Catalunya, 2000-2014.



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

A la taula 2 trobem reflectida l'evolució de la distribució de la població de nacionalitat estrangera general segons les grans àrees d'origen continentals que distingeix l'Idescat³. Destaca el pes del contingent procedent de l'Àfrica (incloent tan els països del Magreb com de l'Àfrica subsahariana),

³ La categorització de l'Idescat separa Amèrica del Sud i Amèrica Central, la qual és sumada a Amèrica del Nord. Al nostre entendre l'agregació més pertinent en termes d'interpretació per àrees culturals d'origen seria Amèrica del Sud i Amèrica Central conjuntament, ja que aquestes dues àrees tenen molta més proximitat que no pas Amèrica del Nord i Central.

que sempre és superior a la resta, si bé del 2003 al 2011 va perdent pes relatiu sobre el total d'estrangers, fins a estancar-se en un 28,3% el 2015 (el pic màxim es registra a l'inici del "boom" migratori, el 2001, quan el col·lectiu suposava el 38,7% de la població estrangera). El cas d'Amèrica del Sud és el que pateix més fluctuacions: entre 2003 i 2008 els percentatges sempre estan per sobre del 30%, baixant progressivament fins arribar a suposar només el 18% el 2015. Aquesta pauta ens indica que estem davant el col·lectiu que més ha retornat als seus països d'origen davant els efectes de la crisi econòmica que es palpen sobre tot a partir del 2008 i el 2009; possiblement també hi pot haver un efecte "adquisició de nacionalitat espanyola" que caldria incorporar a l'anàlisi... Aquesta minva d'efectius beneficia directament el pes de la població de nacionalitats de la Unió Europea, que el 2004 només suposava el 12,8% i en canvi el 2015 arriba al 27,3, pràcticament 10 punts per sobre del corresponent a la població de nacionalitat llatinoamericanes. L'origen que veu impertorbable la seva tendència ascendent en quant a pes sobre el total d'estrangers malgrat la crisi és el corresponent als països d'Àsia i Oceania, que el 2014 ja correspon al 13,7% sobre el total de nacionalitat estrangera.

El balanç general, doncs, és el d'una creixent i palpable variabilitat i diversificació dels orígens geogràfics i ètnico-culturals de la població estrangera malgrat hi hagi unes nacionalitats que es van mantenint predominants en quant a la seva presència en el temps.

Taula 2.

Evolució de la població estrangera per àrea de nacionalitat. Catalunya, 2000-2014

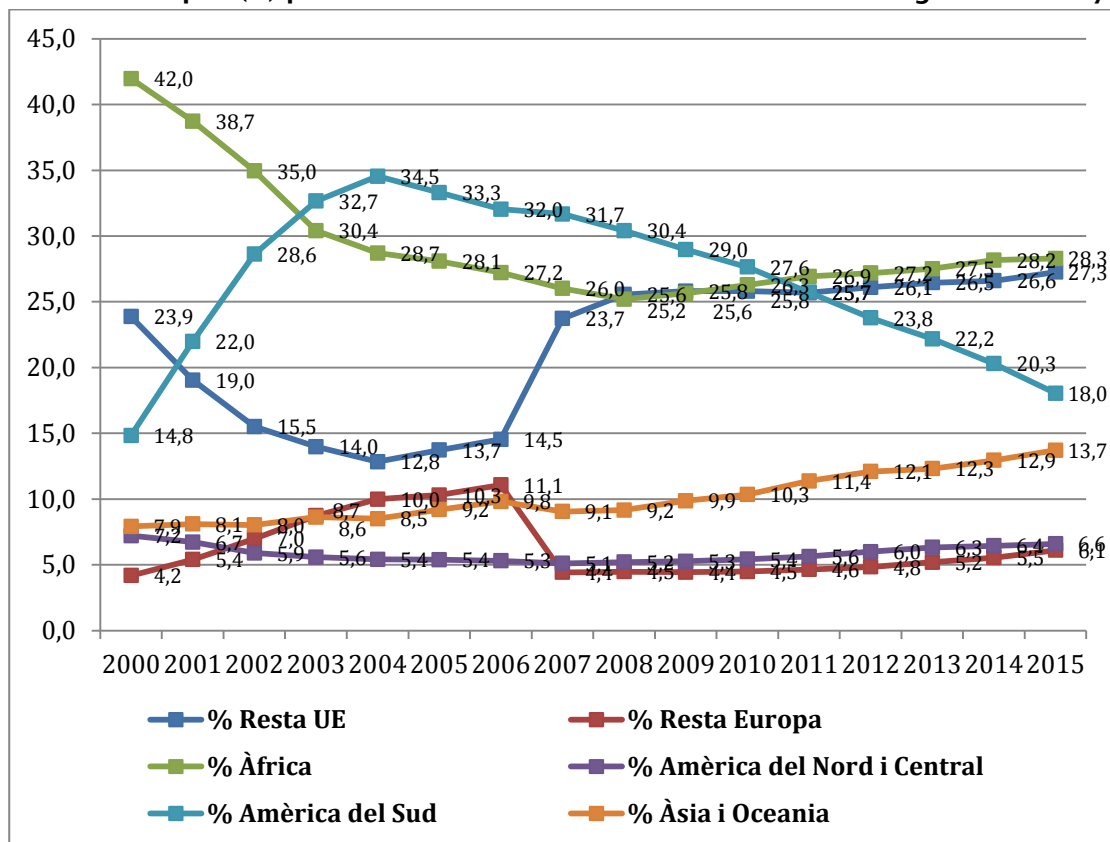
	Rest UE	% Resta UE	Rest Europa	% Resta Europa	Àfrica	% Àfrica	Amèrica del Nord i Central	% Amèrica del Nord i Central	Amèrica del Sud	% Amèrica del Sud	Àsia i Oceania	% Àsia i Oceania	Total
2015	279.572	27,3	62.622	6,1	290.190	28,3	67.714	6,6	185.081	18,0	140.633	13,7	1.025.812
2014	289.723	26,6	60.415	5,5	306.825	28,2	70.233	6,4	221.044	20,3	140.974	12,9	1.089.214
2013	306.466	26,5	60.223	5,2	318.766	27,5	73.316	6,3	257.045	22,2	142.656	12,3	1.158.472
2012	309.699	26,1	57.494	4,8	322.673	27,2	71.170	6,0	282.160	23,8	143.583	12,1	1.186.779
2011	304.597	25,7	55.118	4,6	319.385	26,9	66.746	5,6	305.097	25,7	134.909	11,4	1.185.852
2010	309.290	25,8	53.883	4,5	315.007	26,3	65.099	5,4	331.360	27,6	123.899	10,3	1.198.538
2009	306.999	25,8	52.831	4,4	304.976	25,6	62.609	5,3	344.520	29,0	117.344	9,9	1.189.279
2008	282.043	25,6	49.435	4,5	278.129	25,2	57.427	5,2	335.678	30,4	101.078	9,2	1.103.790
2007	230.705	23,7	43.037	4,4	253.016	26,0	49.655	5,1	308.052	31,7	88.042	9,1	972.507
2006	132.850	14,5	101.145	11,1	248.753	27,2	48.458	5,3	292.784	32,0	89.767	9,8	913.757
2005	109.606	13,7	82.355	10,3	224.383	28,1	43.027	5,4	266.054	33,3	73.479	9,2	798.904
2004	82.527	12,8	64.229	10,0	184.496	28,7	34.845	5,4	222.051	34,5	54.698	8,5	642.846
2003	75.915	14,0	47.413	8,7	165.105	30,4	30.349	5,6	177.355	32,7	46.871	8,6	543.008
2002	59.253	15,5	26.695	7,0	133.537	35,0	22.530	5,9	109.334	28,6	30.671	8,0	382.020
2001	48.986	19,0	13.915	5,4	99.672	38,7	17.314	6,7	56.566	22,0	20.867	8,1	257.320
2000	43.353	23,9	7.607	4,2	76.216	42,0	13.108	7,2	26.930	14,8	14.376	7,9	181.590

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

En el següent gràfic es poden resseguir de manera més visual totes les dinàmiques poblacionals en termes relatius (pes percentual) descrites a l'anterior paràgraf:

Gràfic 3.

Evolució del pes (%) per àrea de nacionalitat sobre el total d'estrangers. Catalunya, 2000-2014



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

Entrant ja en l'anàlisi més específica sobre el grup d'edat que ens interessa, la població infantil i juvenil no ha estat una excepció en aquesta tendència analitzada pel total poblacional, tot i que la davallada es comença a produir 3 anys més tard, el 2013, el que és denotatiu de la importància d'aquest col·lectiu i de la rellevància dels projectes familiars de les famílies immigrades.

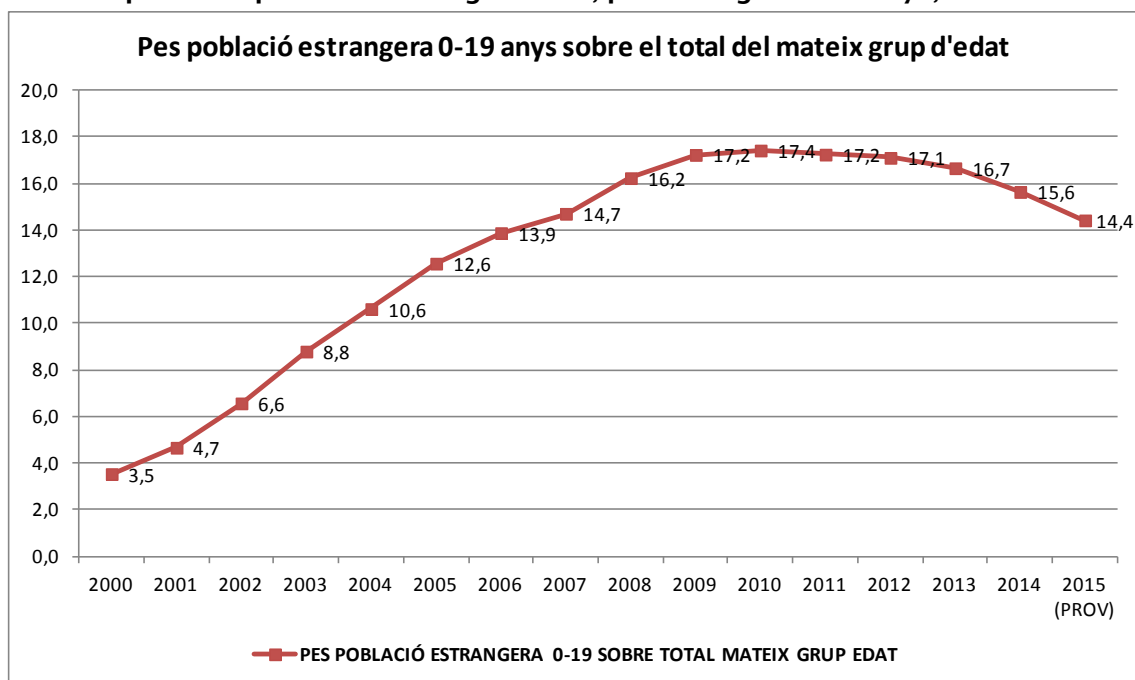
El contingent d'infants i joves passa de 43.625 efectius el 2000 a 260.881 l'any 2012 —un increment de gairebé 6 vegades l'equivalent a la xifra de 2000—, els quals corresponen al 17,1 % del total poblacional en el mateix grup d'edat. A partir de llavors la xifra total d'infants i joves de nacionalitat estrangera comença a descendir sensiblement fins a arribar a 219.823 el 2015 (xifra provisional).

Taula 3.**Evolució de la població de 0-19 anys segons nacionalitat. Catalunya, 2000-2014.**

	NACIONALITAT ESTRANGERA 0-19	TOTAL 0-19	% NACIONALITAT ESTRANGERA
2000	43.625	1.231.226	3,5
2001	57.370	1.227.946	4,7
2002	81.471	1.239.399	6,6
2003	111.429	1.266.697	8,8
2004	136.829	1.288.355	10,6
2005	166.461	1.324.508	12,6
2006	188.259	1.356.554	13,9
2007	203.254	1.382.203	14,7
2008	231.357	1.425.080	16,2
2009	252.117	1.463.296	17,2
2010	259.490	1.489.637	17,4
2011	260.276	1.509.404	17,2
2012	260.881	1.525.219	17,1
2013	254.441	1.527.287	16,7
2014	238.583	1.525.377	15,6
2015 (PROV)	219.823	1.524.195	14,4

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

El gràfic 4 ens mostra com l'evolució del pes de la població infantil i juvenil de nacionalitat estrangera també és realment espectacular entre l'any 2000 i el 2010, essent els percentatges superiors al pes de la població estrangera total sobre el total de Catalunya. Tanmateix, malgrat les xifres totals continuen incrementant-se fins el 2012, el pes relatiu dels infants i joves va decreixent a partir del 2010, baixant del 17,4 al 14,4%, i situant-se, doncs, en un percentatge força equivalent al de la població general (comparar amb gràfica 2).

Gràfic 4.**Evolució pes de la població estrangera 0-19, percentatges. Catalunya, 2000-2014.**

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

A la següent taula trobem recollida l'estructura per sexe i edat quinquennal de la població de nacionalitat estrangera a Catalunya l'any 2014. Pel que fa a la distribució per sexes, podem observar que es tracta d'una població masculinitzada, ja que en la majoria de franges d'edat els homes superen sensiblement les dones; entre el col·lectiu 0-19 anys el decalatge és menor, però tot i així, si ens fixem, per exemple, en la franja de 15 a 19 anys, els homes sumen prop de 4.000 efectius més que les dones. Entre els adults dels 30 als 49 anys, en plena edat productiva, és on es palpa més aquest desequilibri per sexes.

Pel que fa als grups d'edat quinquennals, els que concentren més població són el corresponent a 30-34 anys (14,8%) i 35-39 anys (13,9%). Per tant estem davant una estructura que, com ja se sap des de la literatura demogràfica, és molt més jove que la corresponent a la general per a la població total catalana (i espanyola per extensió), força més envellida. Interessa destacar aquí que els infants i joves de 0 a 19 anys suposen el 21,9% de tota la població estrangera, un percentatge lleugerament per sobre del corresponent al grup d'edat en general per tota la població a Catalunya (20,3%) i també per sobre del que suposa el grup 0-19 de nacionalitat espanyola sobre el total de la mateixa nacionalitat (20%).

Si ens fixem en l'estructura per edats en grups quinquennals de la població estrangera de 0 a 19 anys, observem l'important pes de la petita infància, ja que el grup més nombrós és el de 0-4 anys, amb 78.414 efectius. En segon lloc trobaríem els adolescents de 15-19 anys (55.584), a continuació, força igualat, el grup 5-9 anys (55.375); i per últim els preadolescents de 10-14 anys (49.210).

Taula 4.

Població estrangera per sexe i edat quinquenal. Catalunya, 2014.

	Homes	Dones	Total	% GRUP EDAT sobre la població
0-4 anys	40.360	38.054	78.414	7,2
5-9 anys	28.496	26.879	55.375	5,1
10-14 anys	25.732	23.478	49.210	4,5
15-19 anys	29.698	25.886	55.584	5,1
TOTAL 0-19 ANYS	124.286	114.297	238.583	21,9
20-24 anys	38.331	39.081	77.412	7,1
25-29 anys	58.303	66.434	124.737	11,5
30-34 anys	82.686	78.518	161.204	14,8
35-39 anys	84.945	66.404	151.349	13,9
40-44 anys	65.677	48.732	114.409	10,5
44-49 anys	45.049	35.101	80.150	7,4
50-54 anys	28.656	24.449	53.105	4,9
55-59 anys	17.393	16.546	33.939	3,1
60-64 anys	9.826	10.697	20.523	1,9
65 i més anys	15.047	18.756	33.803	3,1
Total	570.199	519.015	1.089.214	100
%	52,35	47,65	100	

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

La desagregació per àrees continentals que ofereix l'Idescat ens indica que la zona d'origen majoritària dels infants de famílies immigrades l'any 2014 continua essent la corresponent a Àfrica (incloent Magreb i l'Àfrica subsahariana), amb un 39,8% del total poblacional. En segon lloc trobem Resta UE, amb un 19,1%. Li segueix Amèrica del Sud (16,2%), la qual anys enrere havia estat el segon gran origen de procedència, i a continuació trobem el grup dels infants i adolescents procedents d'Àsia i Oceania, amb un 14,6%.

Taula 5.

Població estrangera de 0 a 19 anys per grups quinquennals i àrea de nacionalitat. Catalunya, 2014.

	De 0 a 4		De 5 a 9		De 10 a 14		De 15 a 19		Total 0-19 anys	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Resta UE	13.214	16,9	12.087	21,8	10.363	21,1	9.813	17,7	45.477	19,1
Resta d'Europa	2.918	3,7	2.948	5,3	2.517	5,1	3.251	5,8	11.634	4,9
Àfrica	38.816	49,5	24.572	44,4	14.985	30,5	16.504	29,7	94.877	39,8
Amèrica del Nord i Central	2.996	3,8	2.531	4,6	3.420	6,9	4.066	7,3	13.013	5,5
Amèrica del Sud	8.682	11,1	4.389	7,9	11.555	23,5	14.029	25,2	38.655	16,2
Àsia i Oceania	11.788	15,0	8.848	16,0	6.370	12,9	7.921	14,3	34.927	14,6
TOTAL ESTRANGERS	78.414	100	55.375	100	49.210	100	55.584	100	238.583	100

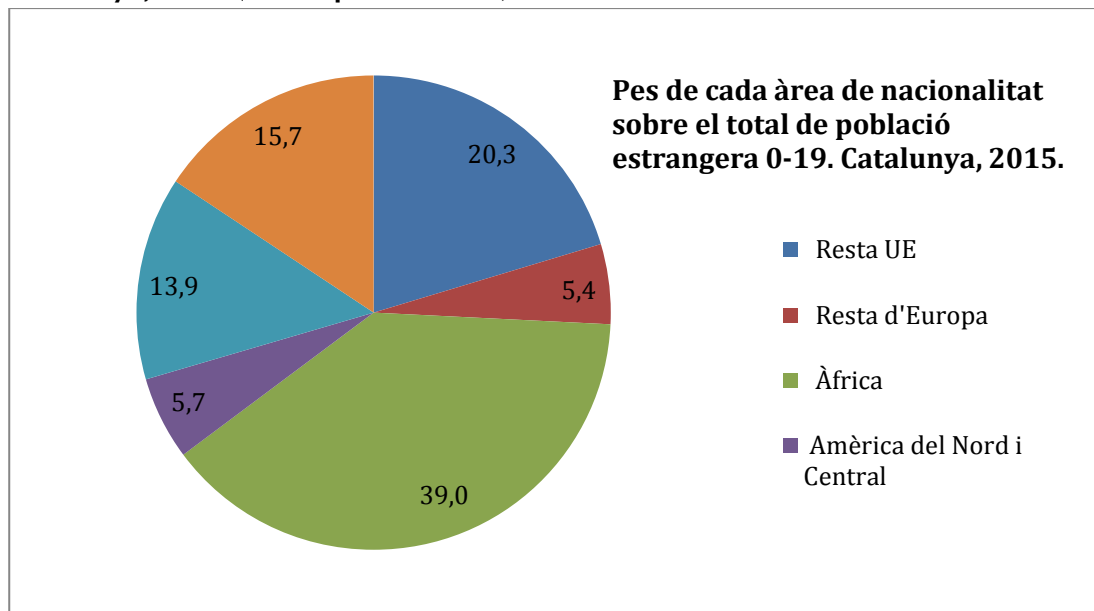
Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

El diagrama de sectors amb els percentatges a partir de les dades provisionals per 2015 que es reflecteix al Gràfic 5 no fa variar gaire la distribució de proporcions consignada per 2014, però podem observar com encara es diversifica una mica més la procedència de nacionalitats, amb la continuïtat de la caiguda de població d'Amèrica del Sud (baixa del 16,2% al 13,9%) i la pujada dels

efectius procedents de països asiàtics (percentatge que passa del 14,6% al 15,7%) i de la Unió Europea (20,3% enfront 19,1%).

Gràfic 5.

Pes de cada àrea de nacionalitat sobre el total de població estrangera de 0 a 19 anys. Catalunya, 2015 (dades provisionals)

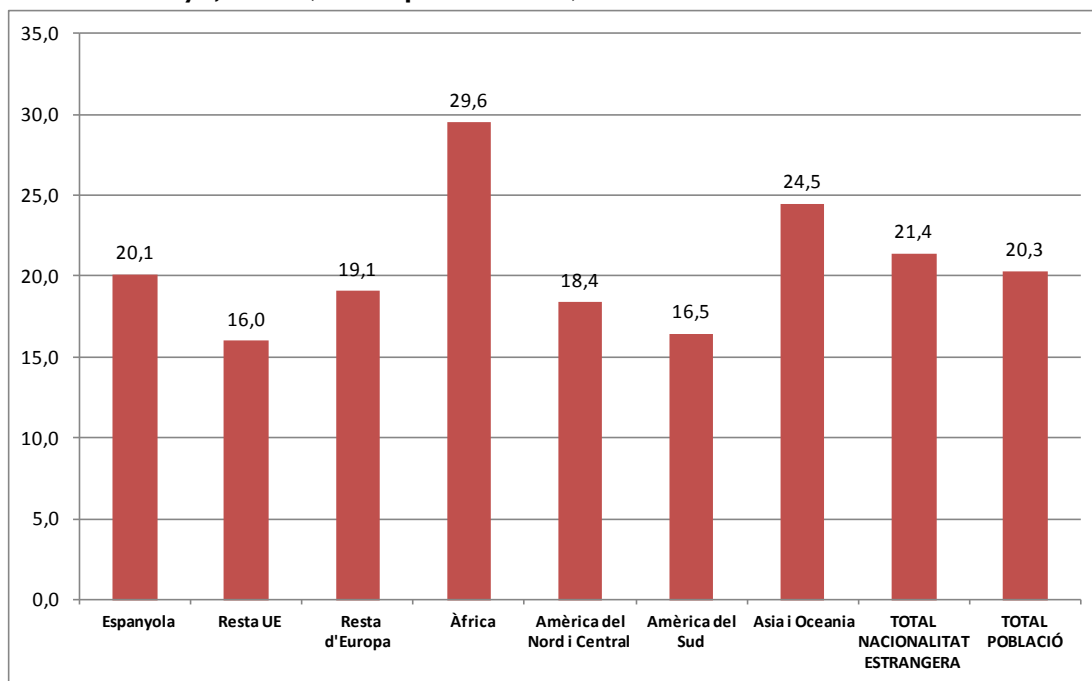


Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

El següent indicador, aplegat al Gràfic 6, ens mostra una comparativa del pes de la població de 0 a 19 anys en relació amb el total poblacional de cadascuna de les àrees de nacionalitat amb què treballa l'Idescat. Clarament destaca el pes dels infants i joves de nacionalitats situades al continent africà per sobre de les proporcions de la resta: el 2015 la població d'entre 0 i 19 anys de procedència africana suposa gairebé un 30% el total poblacional, si bé la comparativa amb anys anteriors ens mostraria una disminució progressiva d'aquest pes (veure Carrasco, Ballestín i Beremenyi, memòria ARAFI 2012). Crida l'atenció que el segon origen per nacionalitats en pes del contingent infantil i juvenil sigui l'àrea d'Àsia i Oceania, amb un 24,5%, una xifra que segurament denota la importància del canvi de patrons migratoris sobre tot de la població xinesa, que fins fa uns anys tenia unes dinàmiques de diàspora familiar (els infants neixien i/o es quedaven en origen) i en canvi ara l'assentament i l'inici de projectes familiars en destí sembla tenir molta més presència. La resta d'àrees geogràfiques evidencien un pes de la població 0-19 per sota tant del total poblacional com de la població de nacionalitat espanyola, essent especialment significativa la reducció de la representació del col·lectiu en les nacionalitats del continent sudamericà, que descendeix fins el 16,5%. Un efecte inequívocament atribuïble, com ja hem palesat anteriorment, al retorn de moltes d'aquestes famílies als seus països d'origen per la manca d'oportunitats laborals (quelcom que no afecta tant les famílies de països del Magreb i d'Àfrica, les quals romanen força estables malgrat els sotracos de l'escenari socioeconòmic).

Gràfic 6.

Pes de la població 0-19 sobre el total de cada àrea de nacionalitat de la població estrangera total. Catalunya, 2015 (dades provisionals)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

El darrer tipus d'indicador que ens ha semblat rellevant construir per a aquesta breu panoràmica demogràfica correspon als 10 primers països del rànquing comparant el resultat per a la població total i el relatiu a la població del grup d'edat 0-19 anys.

Així, pel que fa al rànquing (taula 6) dels 10 primers països de procedència de la població d'origen immigrant en termes generals (que suposen el 58% de tot el col·lectiu) el primer lloc continua ocupat el 2014 pel Marroc, amb 226.818 residents que suposen el 20,82% de tots els habitants de nacionalitat estrangera. A llarga distància trobem Romania (9%), Xina (4,6%), Itàlia (segurament "amagant" procedències llatinoamericanes, 4,5%) o Pakistan (4,1%). Veiem, en comparativa, una alta diversitat d'òrgens en els primers llocs d'aquest rànquing.

Taula 6.

Rànquing dels 10 primers països de procedència de la població total de nacionalitat estrangera. Catalunya, 2014.

	Població del país	% respecte el total de la població estrangera
Marroc	226.818	20,8
Romania	98.239	9,0
Xina	49.773	4,6
Itàlia	48.857	4,5
Pakistan	44.449	4,1
Bolívia	42.039	3,9
Equador	41.834	3,8
França	32.071	2,9
Colòmbia	31.671	2,9
Perú	24.269	2,2
Total població del rànquing	640.020	58,8
Total població estrangera	1.089.214	100

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

Si comparem el rànquing per la població total amb el corresponent a la població de 0 a 19 anys, Itàlia cau del quart lloc i es desplaça al setè, i també apareixen dos països que no hi eren per la població general: República Dominicana i Gàmbia. A la taula 7, s'observa com el pes dels infants i joves dels països del rànquing és força més elevat que el que es registrava per la població total, en aquest cas el 67,1%. Una xifra segurament influïda pel també elevat pes relatiu dels infants i joves de nacionalitat marroquina en comparació amb el percentatge per la població total estrangera: un 31,5%. En la resta de països no hi ha tanta diferència entre la proporció relativa a la població general i la corresponent al contingent de 0-19 anys (potser destaca el cas de Xina, on els infants i joves suposen el 6,1% de tots els estrangers de la mateixa edat, mentre que per la població total aquest percentatge és una mica menor (4,6%).

Taula 7.

Rànquing dels 10 primers països de procedència de la població de 0 a 19 anys de nacionalitat estrangera. Catalunya, 2014.

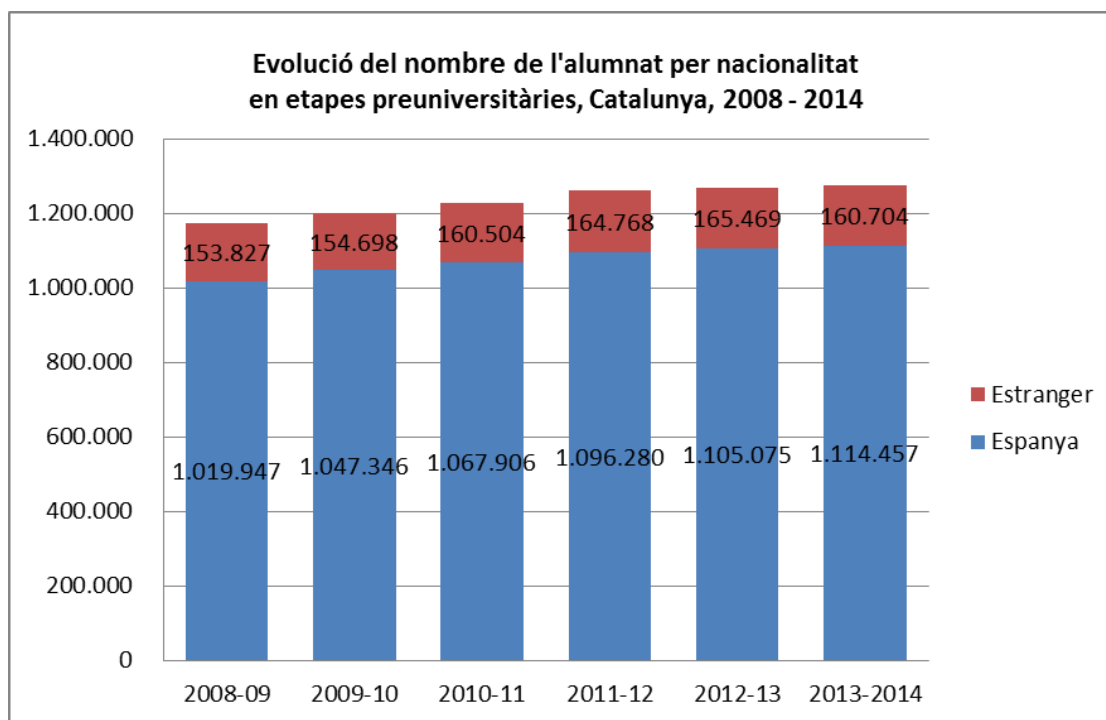
	Població 0-19 del país	% respecte el total de la població estrangera 0- 19
Marroc	75.168	31,5
Romania	20.238	8,5
Xina	14.530	6,1
Pakistan	10.931	4,6
Equador	9.448	4,0
Bolívia	8.746	3,7
Itàlia	6.073	2,5
Colòmbia	5.139	2,2
República Dominicana	5.117	2,1
Gàmbia	4.809	2,0
Total població del rànquing	160.199	67,1
Total població estrangera	238.583	100

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

1.2. Escolarització

El segon bloc d'aquest capítol està dedicat a resseguir les dades per escolarització més significatives per acabar la "fotografia" sociodemogràfica de la població infantil i juvenil de nacionalitat estrangera (la qual, recordem-ho, només abasta una part de tots els fills i filles de famílies immigrades...).

En primer lloc, hem construït un gràfic evolutiu relatiu als darrers sis cursos (des que comença el període crisi econòmica) del nombre d'alumnat per nacionalitat espanyola i estrangera a totes les etapes preuniversitàries (excloent Educació infantil 0-3). El primer que salta a la vista és que mentre els efectius de nacionalitat espanyola no deixen de créixer any rere any, els relatius a l'alumnat de nacionalitat estrangera arriben al seu màxim el curs 2012-2013, amb 165.469 alumnes, i el curs següent perden gairebé 5.000 escolars... Sembla iniciar-se, doncs, una etapa d'estancament que ja es comença a apuntar el curs anterior, 2011-2012.

Gràfic 1.**Evolució del nombre d'alumnat per nacionalitat en etapes preuniversitàries. Catalunya, 2008-2014.**

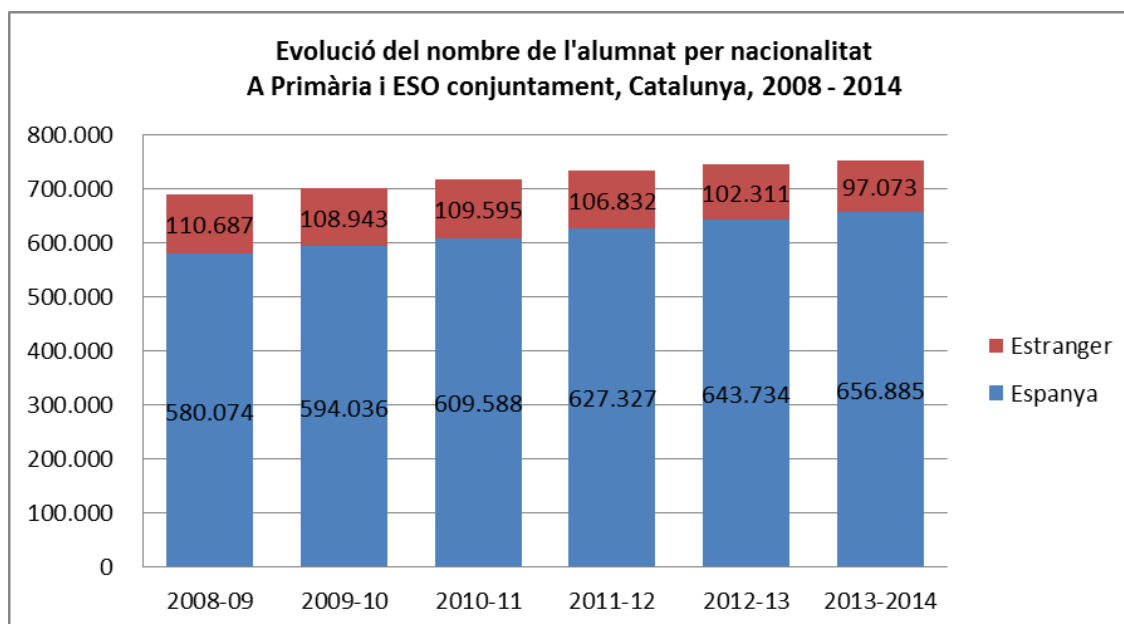
Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Si prenem en consideració l'etapa de l'escolarització obligatòria (Primària+ESO) de forma aïllada, veurem, tal i com es mostra al gràfic 2, que malgrat un petit repunt el curs 2010-2011, la tendència entre la població escolar de nacionalitat estrangera és a la baixa, perdent més de 13.000 efectius en el període de temps considerat (curs 2008-2009 a 2013-2014). En canvi, la població de nacionalitat espanyola no altera la seva evolució ascendent.

El contrast entre aquestes dues tendències de l'alumnat de nacionalitat espanyola i estrangera pot venir donat en bona part per la frenada dels fluxos migratoris, però també perquè hagi augmentat l'accés a la nacionalitat espanyola de més alumnes d'origen immigrant que ja no serien comptats com a estrangers...

Gràfic 2.

**Evolució del nombre d'alumnat per nacionalitat a l'educació obligatòria (Primària i ESO).
Catalunya, 2008-2014.**



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

A la taula 1 podem consultar el detall complert de l'evolució pel període 2008-2014 de la distribució de tot l'alumnat per etapes educatives educatives. I pel que fa més en concret a la població escolar de nacionalitat estrangera, s'observa com hi ha etapes que trenquen amb la tònica descendent general: així succeeix, per exemple, a l'etapa d'Infantil (3-5 anys), la qual no deixa de nodrir-se cada curs amb més alumnat que l'anterior, augmentant en uns 13.000 individus durant l'interval de cursos acadèmics considerat; també crida l'atenció la pujada d'alumnat estranger (la qual corrobora els estudis que constaten la més freqüent tria d'aquest itinerari en la continuïtat educativa dels fills i filles de famílies immigrades) als Cicles Formatius de Grau Mig, passant de 5.279 el curs 2008-2009 a 9.359 el curs 2013-2014.

En canvi, a l'etapa de primària es reproduïx fidelment la tendència a la baixa (en realitat és l'etapa que "arrossega" el balanç total descendent), amb la pèrdua d'uns 8.000 alumnes entre el primer curs i el darrer estudiats. Pel que fa a l'ESO, tot i que es manté relativament una mica més estable, també perd més de 5.000 efectius. El Batxillerat i els CFGS també es mantenen relativament estables, donant balanços positius pel que fa al guany d'efectius en el darrer curs del que tenim dades, respecte el curs 2008-2009.

Taula 1.

Evolució del nombre d'alumnat segons nacionalitat, per etapes educatives. Catalunya, 2008-2014.

TOTAL PREUNIV.	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-2014
Espanya	1.019.947	1.047.346	1.067.906	1.096.280	1.105.075	1.114.457
Estranger	153.827	154.698	160.504	164.768	165.469	160.704
Total	1.173.774	1.202.044	1.228.410	1.261.048	1.270.544	1.275.161
EINF	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-2014
Espanya	289.616	296.409	299.201	303.174	290.655	282.149
Estranger	28.542	28.434	31.226	35.805	39.063	41.537
Total	318.158	324.843	330.427	338.979	329.718	323.686
EPRI	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-2014
Espanya	355.755	368.356	382.048	394.308	403.986	411.804
Estranger	63.159	60.489	60.446	58.579	56.598	55.009
Total	418.914	428.845	442.494	452.887	460.584	466.813
ESO	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-2014
Espanya	224.319	225.680	227.540	233.019	239.748	245.081
Estranger	47.528	48.454	49.149	48.253	45.713	42.064
Total	271.847	274.134	276.689	281.272	285.461	287.145
BATX	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-2014
Espanya	77.913	78.132	76.726	77.468	77.783	80.237
Estranger	6.222	6.930	7.563	8.172	9.594	8.301
Total	84.135	85.062	84.289	85.640	87.377	88.538
CFGM	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-2014
Espanya	35.800	38.866	40.386	43.588	46.278	46.383
Estranger	5.279	6.731	7.958	9.502	10.026	9.359
Total	41.079	45.597	48.344	53.090	56.304	55.742
CFGS	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-2014
Espanya	36.544	39.903	42.005	44.723	46.625	48.803
Estranger	3.097	3.660	4.162	4.457	4.475	4.434
Total	39.641	43.563	46.167	49.180	51.100	53.237

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

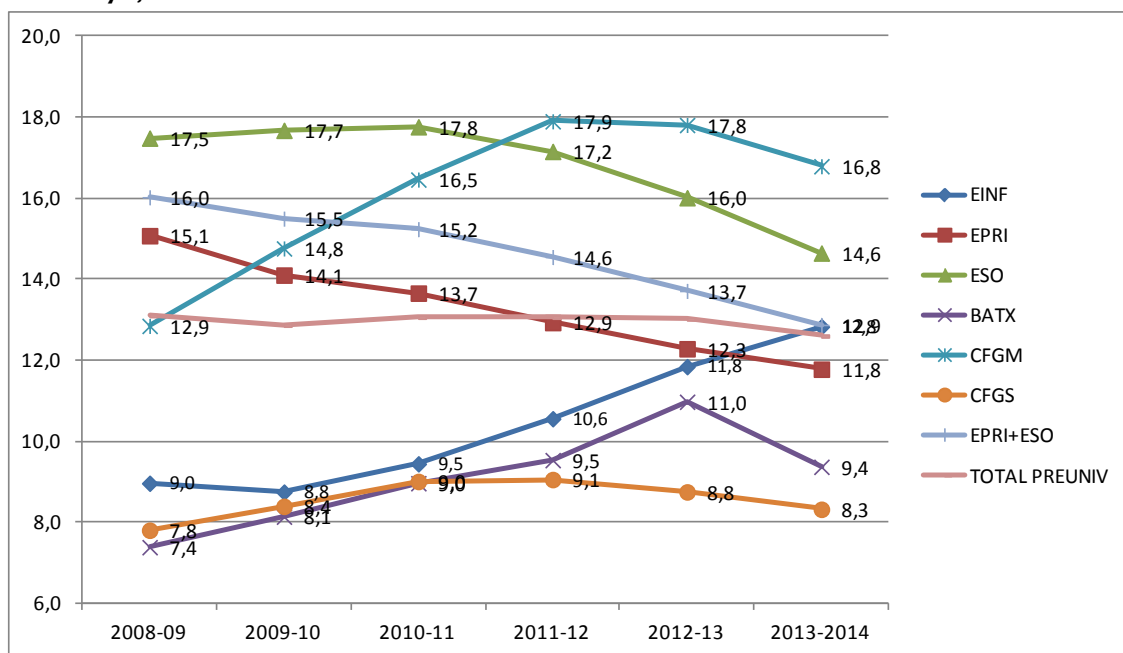
El següent gràfic presenta gran interès en tant ens mostra la trajectòria seguida pel pes de l'alumnat de nacionalitat estrangera sobre el total de matriculats per cadascuna de les etapes educatives:

A pràcticament totes les etapes la tendència final és proporcionalment a la baixa excepte, com ja es veia per les freqüències absolutes, en el cas de l'Educació Infantil, on l'alumnat de nacionalitat estrangera no deixa de guanyar representativitat, si bé l'increment no és espectacular d'un curs a un altre, passant del 9% el curs 2008-2009 al 12,8% el curs 2013-2014. En el cas de Cicles Formatius de Grau Mig, podem percebre una progressió relativament meteòrica entre els cursos 2008-2009 i el 2011-2012, que després pateix un estancament.

Es desprèn, doncs, com a dinàmica general, una certa polarització de la representació percentual de l'alumnat d'origen immigrant, que es concentra (malgrat l'aturada dels darrers cursos) a les etapes més primerenques d'escolarització i a les postobligatòries de curt recorregut (CFGM) i en canvi perd representativitat a les etapes obligatòries (Primària i ESO), on realment sembla que la població es va fent més "homogènia", atesa la caiguda del pes en percentatge. Aquí novament caldria veure i estudiar més en profunditat, ja que les dades estadístiques per nacionalitat no ho permeten, fins a quin punt podem parlar d'un efecte "flux" o un efecte "invisibilitat" per accés d'una part d'aquesta població immigrada a la nacionalitat espanyola...

Gràfic 3.

Evolució del pes de l'alumnat de nacionalitat estrangera sobre el total, per etapes educatives. Catalunya, 2008-2014.



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

A continuació encetem una anàlisi també evolutiva, però amb més recorregut temporal (així ho permeten les dades directament recollides) que inclou la variable "àrea continental de nacionalitat" de l'alumnat estranger a les diferents etapes educatives. En aquest cas cal remarcar en positiu que les dades recopilades separen, pel continent africà, Magrib de la Rest a d'Àfrica, i apleguen Amèrica Central i del Sud, quelcom que ens fa afinar més la interpretació en clau de diversitat cultural de les dades tenint en compte, en el primer cas, l'important presència de la nacionalitat marroquina dins Magrib, i en el segon, la major similitud de la població d'Amèrica Central amb Amèrica del Sud que no pas amb Amèrica del Nord...

En primer lloc apareix la taula amb les freqüències, i en segon lloc el corresponent gràfic amb l'evolució percentual de l'alumnat de cada àrea continental en concret per cadascuna de les etapes. No tenim espai per comentar amb tot detall la sèrie de taules construïdes a tal efecte, però destacarem les tendències més rellevants a cadascuna d'elles:

En relació a l'etapa d'Infantil, veiem clarament l'aclaparadora presència dels nens i nenes de procedència magribina, la progressió de creixement dels quals és realment espectacular, tal i com es pot apreciar a la taula 2. El creixement d'efectius d'Àsia i Oceania, malgrat ser el quart origen en ordre de presència a l'etapa per al curs 2013-2014, també és molt notable. En canvi, Amèrica Central i del Sud, tot i ser el segon gran origen de procedència de la població estrangera en Infantil des d'un bon inici, va perdent alumnat fins a baixar a la tercera posició i ser eclipsat per la

presència d'alumnes de nacionalitats europees comunitàries, que pugen de només uns 1.500 efectius, fins a 6.200 aproximadament el curs 2013-2014.

Taula 2.

Evolució de l'alumnat d'EDUCACIÓ INFANTIL de nacionalitat estrangera per àrees continentals de nacionalitat. Catalunya, 2004-2014.

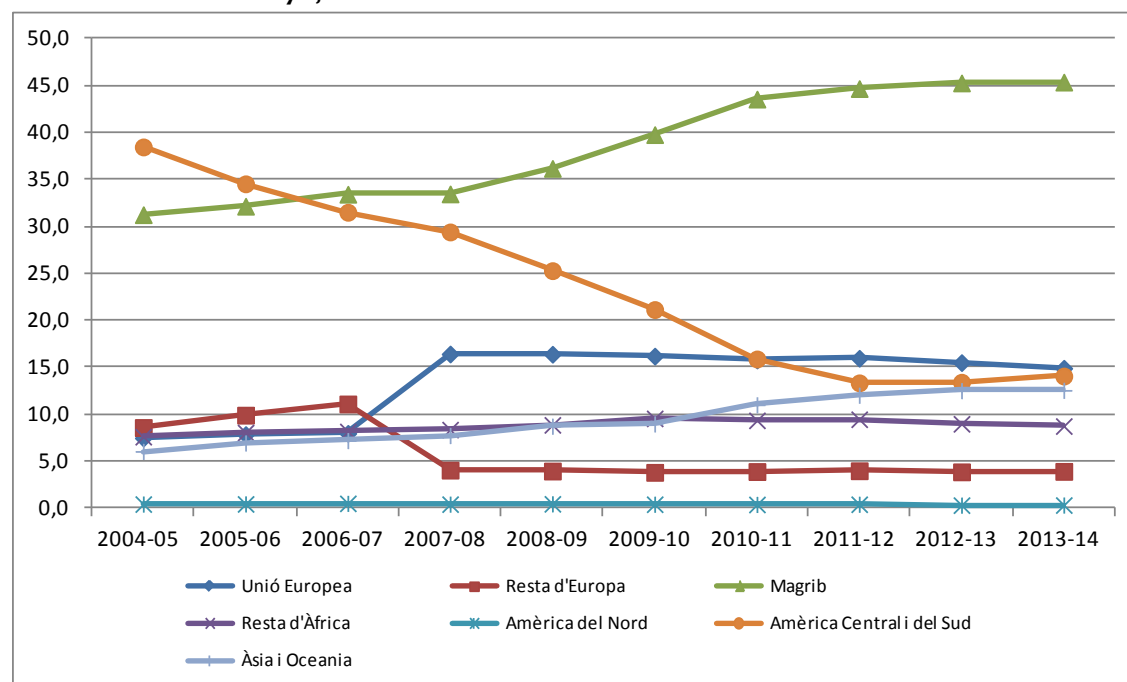
	Unió Europea	Resta d'Europa	Magrib	Resta d'Àfrica	Amèrica del Nord	Amèrica Central i del Sud	Àsia i Oceania	Total
2004-05	1.513	1.738	6.307	1.541	94	7.761	1.224	20.178
2005-06	1.752	2.213	7.170	1.801	107	7.701	1.553	22.297
2006-07	1.928	2.682	8.066	1.975	130	7.603	1.743	24.127
2007-08	4.355	1.081	8.870	2.224	121	7.797	2.057	26.505
2008-09	4.683	1.136	10.327	2.538	140	7.221	2.497	28.542
2009-10	4.608	1.092	11.310	2.723	127	6.017	2.557	28.434
2010-11	4.932	1.227	13.600	2.926	132	4.966	3.443	31.226
2011-12	5.721	1.436	15.996	3.397	159	4.784	4.312	35.805
2012-13	6.061	1.521	17.685	3.518	137	5.245	4.896	39.063
2013-14	6.196	1.638	18.842	3.641	150	5.851	5.219	41.537

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

En el següent gràfic es fan paleses les tendències descrites anteriorment: gran davallada dels alumnes de famílies procedents d'Amèrica Central i del Sud (passen de suposar el 38,5% el curs 2004-2005 al 14,1% el 2013-2014), i estabilitat a l'alça de la ja molt present població infantil magribina, que correspon al 45,4% del total d'alumnat estranger a l'etapa en el curs 2013-2014.

Gràfic 4.

Evolució del pes de l'alumnat estranger d'EDUCACIÓ INFANTIL per àrees continentals de nacionalitat. Catalunya, 2004-2014.



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

En el cas de l'Educació primària ens trobem amb tendències similars, però la davallada de l'alumnat de nacionalitats llatinoamericanes no sembla tan pronunciada, mantenint-se com a segona àrea de

procedència malgrat el curs 2004-2005 era clarament el primer origen de la població escolar estrangera. Novament és el Magrib l'àrea que més acumula efectius curs rere curs, i també novament el creixement de població escolar aportada pels països de la Unió Europea i per Àsia i Oceania dona com a resultat, de la mateixa manera que succeïa en l'àmbit demogràfic general, una creixent complexitat i diversificació, és a dir, major diversitat cultural, de la composició sociocultural a les aules de Primària.

Taula 3.

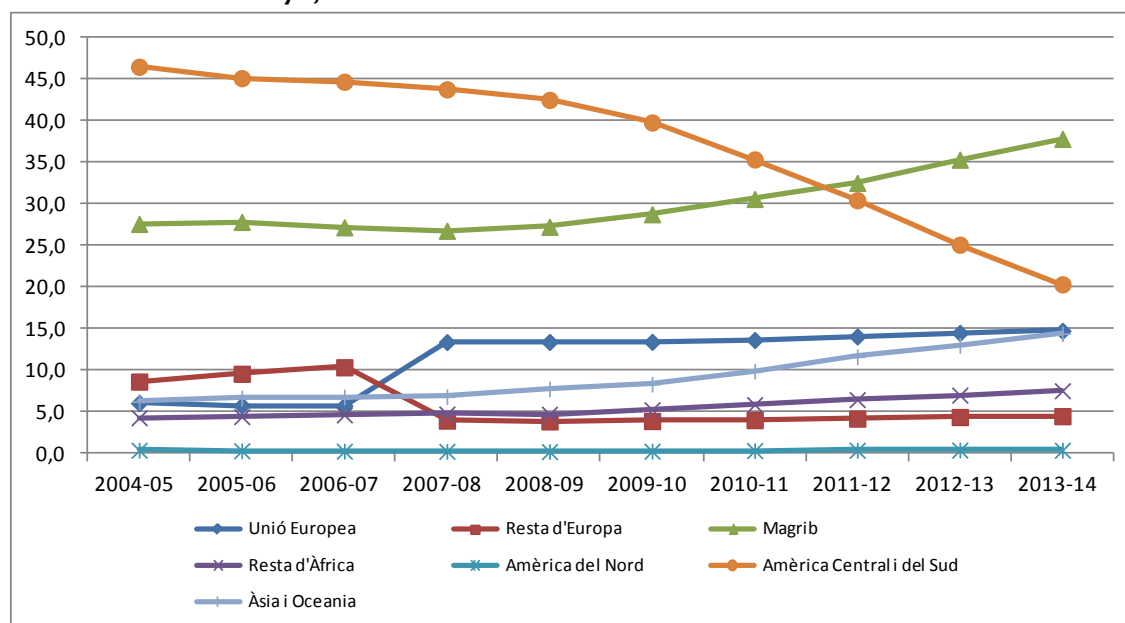
Evolució de l'alumnat d'EDUCACIÓ PRIMÀRIA de nacionalitat estrangera per àrees continentals de nacionalitat. Catalunya, 2004-2014.

	Unió Europea	Resta d'Europa	Magrib	Resta d'Àfrica	Amèrica del Nord	Amèrica Central i del Sud	Àsia i Oceania	Total
2004-05	2458	3.495	11.121	1.748	174	18.721	2.528	40.245
2005-06	2.733	4.524	13.107	2.102	175	21.229	3.150	47.020
2006-07	3.128	5.608	14.677	2.526	173	24.103	3.686	53.901
2007-08	8.056	2.399	16.085	2.870	182	26.281	4.119	59.992
2008-09	8.493	2.466	17.237	3.008	171	26.864	4.920	63.159
2009-10	8.140	2.387	17.419	3.203	191	24.086	5.063	60.489
2010-11	8.269	2.451	18.518	3.580	235	21.387	6.006	60.446
2011-12	8.263	2.482	19.076	3.816	253	17.854	6.835	58.579
2012-13	8.226	2.503	20.010	3.995	258	14.226	7.380	56.598
2013-14	8.131	2.493	20.826	4.173	237	11.206	7.943	55.009

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

Gràfic 5.

Evolució del pes de l'alumnat estranger d'EDUCACIÓ PRIMÀRIA per àrees continentals de nacionalitat. Catalunya, 2004-2014.



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

A l'etapa d'ESO la dada principal és la tendència inversa que segueix la població escolar d'origen llatinoamericà en relació amb l'etapa educativa anterior: malgrat el creixement d'alumnat finalitza el curs 2010-2011, amb el pic de 22.213 alumnes, Amèrica Central i del Sud continua essent el primer origen de la matrícula estrangera a la Secundària obligatòria, força per sobre (uns 5.500 efectius) de la població magribina, segon origen.

Taula 4.

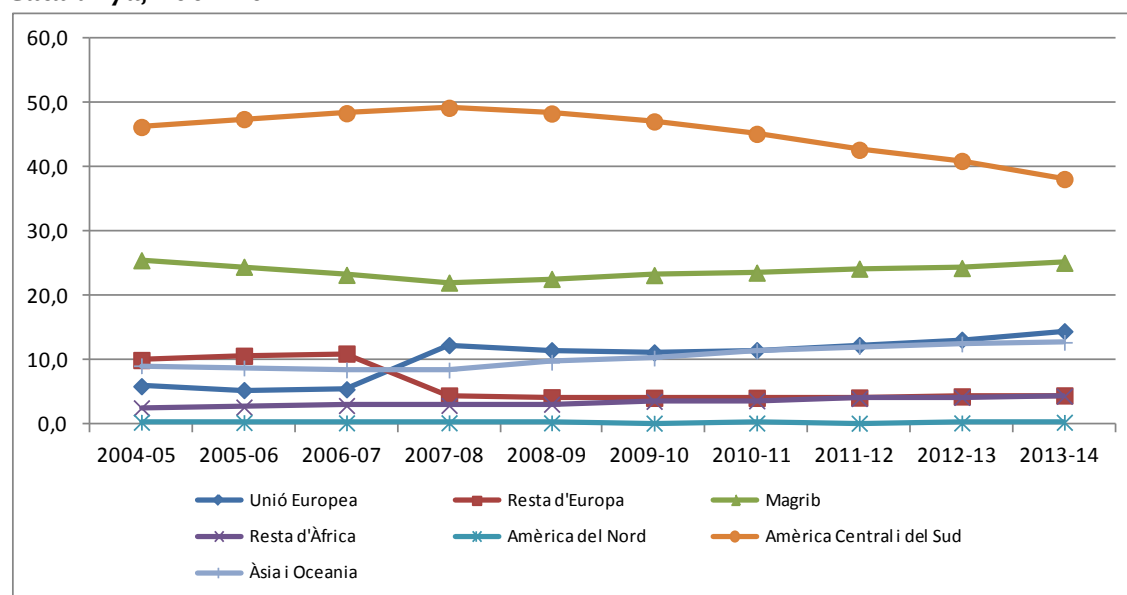
Evolució de l'alumnat d'ESO de nacionalitat estrangera per àrees continentals de nacionalitat. Catalunya, 2004-2014.

	Unió Europea	Resta d'Europa	Magrib	Resta d'Àfrica	Amèrica del Nord	Amèrica Central i del Sud	Àsia i Oceania	Total
2004-05	1.407	2.364	6.014	616	89	10.887	2.155	23.532
2005-06	1.676	3.337	7.648	851	104	14.798	2.746	31.160
2006-07	1.973	3.962	8.351	1.067	102	17.360	3.049	35.864
2007-08	5.248	1.923	9.373	1.270	125	20.902	3.603	42.444
2008-09	5.498	2.023	10.768	1.508	134	22.984	4.613	47.528
2009-10	5.443	2.023	11.266	1.758	113	22.835	5.016	48.454
2010-11	5.692	2.052	11.615	1.826	125	22.213	5.626	49.149
2011-12	5.973	2.035	11.702	1.966	109	20.613	5.855	48.253
2012-13	6.034	2.008	11.130	1.946	125	18.737	5.733	45.713
2013-14	6.108	1.912	10.584	1.863	156	16.057	5.384	42.064

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

Gràfic 6.

Evolució del pes de l'alumnat estranger d'ESO per àrees continentals de nacionalitat. Catalunya, 2004-2014.



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

Al Batxillerat es fa molt més evident i visible la tendència ja apuntada sobre la important presència relativa de l'alumnat llatinoamericà, que accedeix en força major mesura a aquesta etapa postobligatòria que no pas l'alumnat amb més presència en el còmput general de la població escolar estrangera, el de nacionalitats magribines, bàsicament marroquins:

Taula 5.

Evolució de l'alumnat de BATXILLERAT de nacionalitat estrangera per àrees continentals de nacionalitat. Catalunya, 2004-2014.

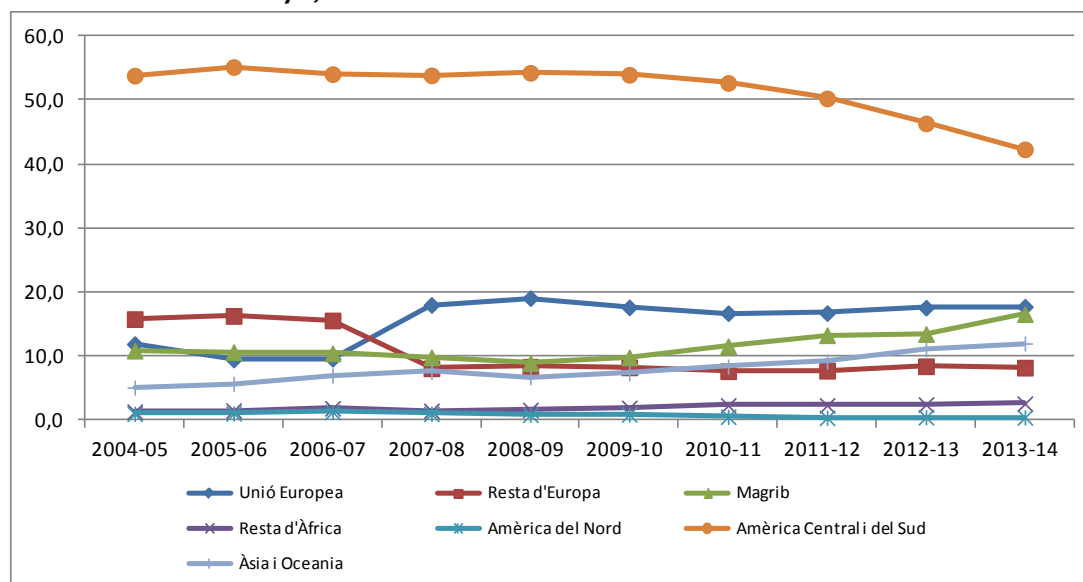
	Unió Europea	Resta d'Europa	Magrib	Resta d'Àfrica	Amèrica del Nord	Amèrica Central i del Sud	Àsia i Oceania	Total
2004-05	437	580	399	50	38	1.973	188	3.665
2005-06	408	700	458	66	47	2.368	245	4.292
2006-07	486	788	529	95	67	2.730	354	5.049
2007-08	1.029	464	562	85	59	3.075	433	5.707
2008-09	1.188	522	558	101	55	3.377	421	6.222
2009-10	1.223	574	682	135	65	3.740	511	6.930
2010-11	1.266	581	876	177	43	3.985	635	7.563
2011-12	1.369	634	1.087	192	33	4.108	749	8.172
2012-13	1.689	811	1.294	238	48	4.449	1.065	9.594
2013-14	1.474	684	1.377	217	39	3.513	997	8.301

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

Les xifres relatives mostren com el pes del contingent de nacionalitats d'Amèrica Central i del Sud es manté per sobre del 50% fins el curs 2012-2013, en què baixa una mica fins el 46,4% (el curs següent es queda en el 42,3%); igualment es tracta d'un percentatge molt elevat, gairebé la meitat de tot l'alumnat de nacionalitat estrangera. En segon lloc, tenim l'alumnat de nacionalitats europees, amb proporcions al voltant del 20%. La població escolar magribina, tercera en el rànquing, va augmentant lleugerament el seu pes en aquesta etapa postobligatòria de més prestigi fins pràcticament equiparar-se al de la Unió Europea, malgrat les xifres relatives estan molt per sota de la representativitat llatinoamericana.

Gràfic 7.

Evolució del pes de l'alumnat estranger de BATXILLERAT per àrees continentals de nacionalitat. Catalunya, 2004-2014.



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

Quan examinem les dades per Cicles Formatius de Grau Mig, salta a la vista que és l'opció de creixent preferència i accés per als joves de nacionalitat magribina: l'ascens d'uns curs a un altre és molt notable, passant de 623 efectius el curs 2004-2005 a 2.878 el 2013-2014; la presència del col·lectiu només experiment un lleu ralentiment el darrer curs. Ara bé, novament, com a la resta d'etapes postobligatòries, és l'alumnat de nacionalitats llatinoamericanes el més visible a l'etapa

educativa, amb 3.596 alumnes matriculats el curs 2013-2014, que suposen 718 alumnes més que els procedents de Magrib. El creixement de la presència d'alumnat de països de la Unió Europea també esdevé notable, essent la tercera àrea d'origen el darrer curs considerat.

Taula 6.

Evolució de l'alumnat de CFGM de nacionalitat estrangera per àrees continentals de nacionalitat. Catalunya, 2004-2014.

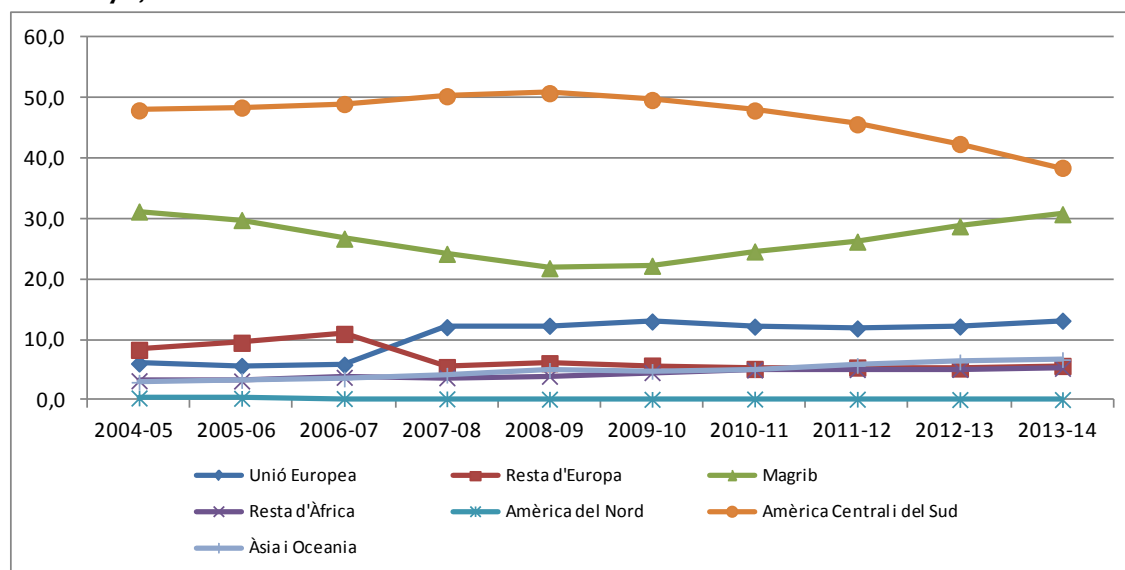
	Unió Europea	Resta d'Europa	Magrib	Resta d'Àfrica	Amèrica del Nord	Amèrica Central i del Sud	Àsia i Oceania	Total
2004-05	121	166	623	64	7	957	59	1.997
2005-06	152	255	801	85	8	1.301	87	2.689
2006-07	208	389	949	134	9	1.740	124	3.553
2007-08	528	239	1.059	162	9	2.200	180	4.377
2008-09	649	322	1.152	208	8	2.680	260	5.279
2009-10	875	384	1.496	306	9	3.341	320	6.731
2010-11	967	410	1.957	397	14	3.812	401	7.958
2011-12	1.126	512	2.491	480	14	4.335	544	9.502
2012-13	1.220	525	2.883	509	9	4.247	633	10.026
2013-14	1.229	529	2.878	492	8	3.596	627	9.359

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

A la següent gràfica trobem plasmades amb major expressivitat les tendències suara esmentades: veiem com malgrat és l'alumnat llatinoamericà el que sosté el gruix de la presència d'alumnat estrangera, vorejant el 50% a l'etapa educativa, tal i com feia en el Batxillerat, els alumnes de nacionalitat magribina ja parteixen d'un percentatge de representació prou elevat (poc més del 30% el curs 2004-2005) que mica en mica amb el pas dels cursos va confluint amb el de l'alumnat llatinoamericà.

Gràfic 8.

Evolució del pes de l'alumnat estranger de CFGM per àrees continentals de nacionalitat. Catalunya, 2004-2014.



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

En contrast, als Cicles Formatius de Grau Superior l'hegemonia del col·lectiu de nacionalitats d'Amèrica Central i del Sud en quant a pes percentual sobre el total de d'alumnat estranger és realment molt contundent i espectacular, si bé es va atenuant amb la reducció progressiva

d'efectius: passa a suposar prop del 70% (66,5%) fa 10 anys al 50,7% el curs 2013-2014. Per contraposició, la presència de la resta de nacionalitats és relativament minsa si bé en progressió ascendent: els alumnes magribins passen de representar només el 8,5% del total d'alumnat estranger el primer curs de la sèrie, al 13,5% el darrer curs, superats tanmateix, sempre, per les matriculacions d'alumnes procedents de països de la Unió Europea, 3,5 punts per sobre el curs 2013-2014.

Taula 7.

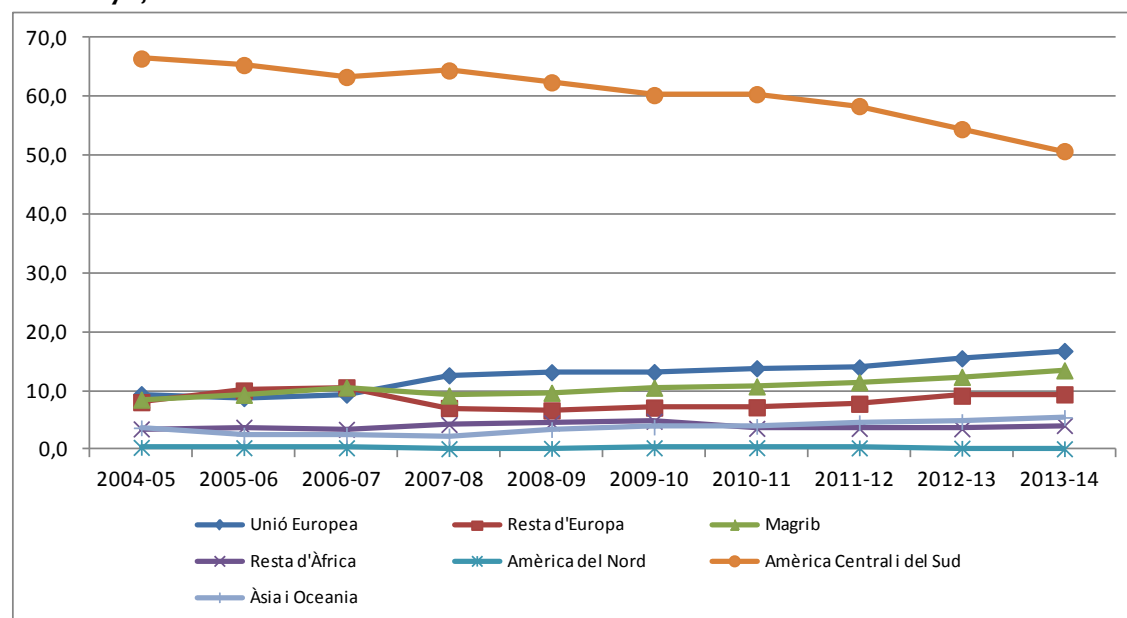
Evolució de l'alumnat de CFGS de nacionalitat estrangera per àrees continentals de nacionalitat. Catalunya, 2004-2014.

	Unió Europea	Resta d'Europa	Magrib	Resta d'Àfrica	Amèrica del Nord	Amèrica Central i del Sud	Àsia i Oceania	Total
2004-05	153	131	138	57	6	1.080	60	1.625
2005-06	171	196	182	74	6	1.277	48	1.954
2006-07	220	249	249	81	7	1.492	58	2.356
2007-08	350	196	255	118	4	1.788	64	2.775
2008-09	407	206	299	141	6	1.933	105	3.097
2009-10	482	261	385	176	11	2.205	140	3.660
2010-11	575	299	447	150	13	2.514	164	4.162
2011-12	622	347	510	160	13	2.602	203	4.457
2012-13	694	410	553	158	10	2.437	213	4.475
2013-14	743	416	597	181	6	2.249	242	4.434

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

Gràfic 9.

Evolució del pes de l'alumnat estranger de CFGS per àrees continentals de nacionalitat. Catalunya, 2004-2014.



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

Passem ara de les grans àrees d'origen a posar el zoom sobre les 10 primeres nacionalitats que segons les dades del Departament d'Ensenyament encapçalen els països d'origen dels alumnes de famílies immigrades de nacionalitat estrangera presents al sistema educatiu. Podem fer una comparativa amb el rànquing que hem elaborat abans en base a la demografia general i observarem que en termes d'escolarització es repeteixen pràcticament els mateixos països d'origen.

Com era d'esperar, és el Marroc el que concentra la gran majoria d'efectius dins el total d'alumnat i per etapes educatives: els 52.378 alumnes registrats el curs suposen pràcticament la meitat de l'alumnat englobat en el rànquing, el 32,6% de tots els alumnes de nacionalitat estrangera, i el 4,1% de tot l'alumnat en etapes preuniversitàries a Catalunya. A llarga distància li segueixen Romania, Xina, Equador, Bolívia, Pakistan, Colòmbia, República Dominicana, Hondures i Gàmbia. Veiem, com assenyalàvem en el cas de l'anàlisi demogràfica, que malgrat encara destaca la presència de països llatinoamericans, la població estrangera s'ha anat diversificant, i s'hi han anat incorporant d'altres de ben dispers al rànquing, com la Xina, el Pakistan, o Gàmbia, que aporten creixent diversitat a la composició de les aules.

Taula 8.

Alumnat dels 10 primer països del rànquing d'alumnat estranger segons etapa educativa. Catalunya, curs 2013-2014.

	EDUCACIÓ INFANTIL	EDUCACIÓ PRIMÀRIA	ESO	BATXILLERAT	CFGM	CFGS	TOTAL ALUMNES
Marroc	17.916	20.215	10.307	1.286	951	1.703	52.378
Romania	2.746	4.353	3.190	621	254	464	11.628
Xina	2.015	3.396	2.133	457	68	100	8.169
Equador	1.451	1.418	3.659	760	193	544	8.025
Bolívia	994	1.782	2.552	522	134	346	6.630
Pakistan	1.460	2.356	1.856	267	78	158	6.175
Colòmbia	216	1.028	1.794	474	137	373	4.022
República Dominicana	591	1.281	1.191	153	60	111	3.387
Hondures	449	1.062	1.169	145	64	122	3.011
Gàmbia	767	1.309	689	37	43	49	2.894
TOTAL RANKING	28.605	38.200	28.540	4.722	1.982	3.970	106.319
TOTAL ALUMNAT ESTRANGER	41.537	55.009	42.064	8.301	9.359	4.434	160.704
TOTAL ALUMNAT	323.686	466.813	287.145	88.538	55.742	53.237	1.275.161

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

A la següent taula i gràfic representatius, podem resseguir la distribució de l'alumnat dels països del rànquing per cadascuna de les etapes educatives:

En el cas del primer país, Marroc, malgrat tenir ja una gran trajectòria com a origen majoritari de la població estrangera, encara concentra la major part dels seus efectius en edat d'escolarització a les etapes d'Infantil i Primària, seguides per l'ESO. La poca presència relativa a les etapes postobligatòries, en comparació amb d'altres països, malgrat aquesta antiguitat d'assentament, possiblement pot ser un indicador (a prendre amb tota la prudència que demana la interpretació mera de dades estadístiques) de les barreres que tradicionalment han tingut aquestes famílies en l'accés i les expectatives respecte a la continuïtat d'estudis superiors...

En canvi, tal i com posàvem de relleu en termes de grans àrees geogràfiques, són els països llatinoamericans els que tenen una població escolar més repartida a les diferents etapes, i una presència molt més visible a les etapes postobligatòries: per exemple, gairebé un 12% del total d'alumnes de nacionalitat colombiana estan cursant el Batxillerat, si bé també és cert que el gruix, 44,6%, es troba a l'etapa d'ESO. Els percentatges a l'etapa de Batxillerat també són prou significatius en el cas d'Equador (9,5%) i Bolívia (8,2%). I si fem una ullada als Cicles Formatius de

Grau Superior, destaca la concentració d'alguns països novament llatinoamericans com Colòmbia (9,3%) i Equador (6,8%).

Taula 9.

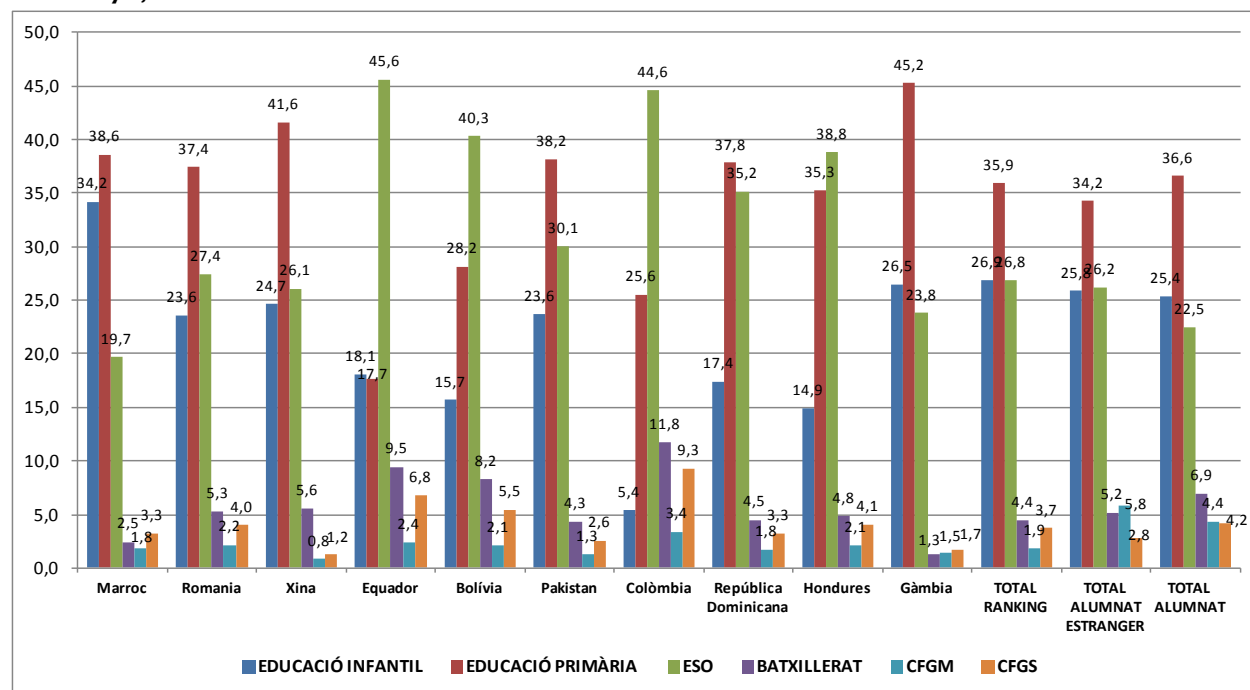
Distribució de l'alumnat dels 10 primers països del rànquing segons etapa educativa.
Catalunya, curs 2013-2014.

	EDUCACIÓ INFANTIL	EDUCACIÓ PRIMÀRIA	ESO	BATXILLERAT	CFGM	CFGS	TOTAL ALUMNES
Marroc	34,2	38,6	19,7	2,5	1,8	3,3	100
Romania	23,6	37,4	27,4	5,3	2,2	4,0	100
Xina	24,7	41,6	26,1	5,6	0,8	1,2	100
Equador	18,1	17,7	45,6	9,5	2,4	6,8	100
Bolívia	15,7	28,2	40,3	8,2	2,1	5,5	100
Pakistan	23,6	38,2	30,1	4,3	1,3	2,6	100
Colòmbia	5,4	25,6	44,6	11,8	3,4	9,3	100
República Dominicana	17,4	37,8	35,2	4,5	1,8	3,3	100
Hondures	14,9	35,3	38,8	4,8	2,1	4,1	100
Gàmbia	26,5	45,2	23,8	1,3	1,5	1,7	100
TOTAL RANKING	26,9	35,9	26,8	4,4	1,9	3,7	100
TOTAL ALUMNAT ESTRANGER	25,8	34,2	26,2	5,2	5,8	2,8	100
TOTAL ALUMNAT	25,4	36,6	22,5	6,9	4,4	4,2	100

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

Gràfic 10.

Distribució de l'alumnat dels 10 primers països del rànquing segons etapa educativa.
Catalunya, curs 2013-2014.



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

Per últim, ens ocupem de l'anàlisi de les xifres de matriculació segons titularitat dels centres, un indicador important per nodrir la recerca que té a veure amb les dinàmiques de segregació interescolar (veure capítol corresponent). Hem pres com a comparativa temporal en aquest sentit les dades pel curs 2013-2014 i 2008-2009.

Tot i que les dades absolutes ja ens donen idea prou clara i reveladora del desequilibri de distribució de l'alumnat segons si és de nacionalitat espanyola o estrangera a la xarxa pública i privada-concertada, la comparativa més acurada ens la permeten els percentatges de representativitat consignats al gràfic 11.

Taula 10.

Alumnat segons nacionalitat i etapa educativa per titularitat del centre. Catalunya, curs 2013-2014.

	EDUCACIÓ INFANTIL	EDUCACIÓ PRIMÀRIA	ESO	PRIMÀRIA+ESO	BATXILLERAT	CFGM	CFGS	TOTAL ENSENY. NO UNIVERSITARIS
Estranger públic	36.137	47.631	34.187	81.818	7.168	7.992	3.370	136.485
Estranger privat	5.400	7.378	7.877	15.255	1.133	1.367	1.064	24.219
Estranger total públic i privat	41.537	55.009	42.064	97.073	8.301	9.359	4.434	160.704
Espanya públic	181.478	264.448	145.423	409.871	51.706	34.592	33.559	711.206
Espanya privat	100.671	147.356	99.658	247.014	28.531	11.791	15.244	403.251
Espanya total públic i privat	282.149	411.804	245.081	656.885	80.237	46.383	48.803	1.114.457
Total públic	217.615	312.079	179.610	491.689	58.874	42.584	36.929	847.691
Total privat	106.071	154.734	107.535	262.269	29.664	13.158	16.308	427.470
Total públic i privat	323.686	466.813	287.145	753.958	88.538	55.742	53.237	1.275.161

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

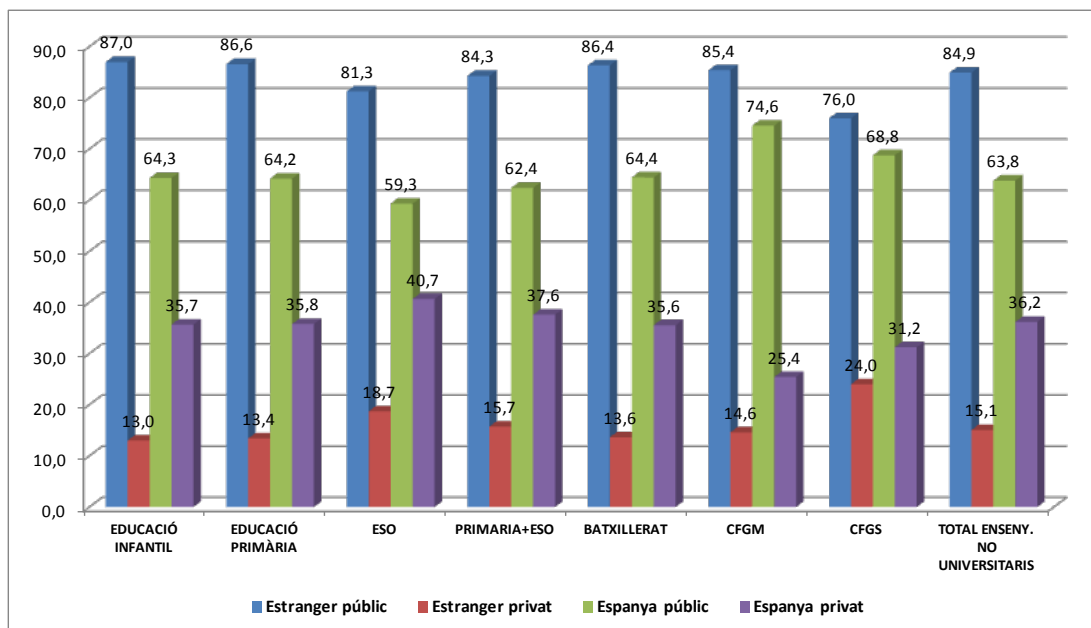
Efectivament, el diagrama de barres representant els percentatges de repartiment de l'alumnat estranger i alumnat de nacionalitat espanyola segons titularitats dels centres és prou eloqüent al respecte: si ens fixem en el total que aplega totes les etapes preuniversitàries, observem que gairebé el 85% dels infants i adolescents de nacionalitat estrangera estan matriculats a l'ensenyament públic, front només el 15,1% en centres privats-concertats; en canvi, pels alumnes de nacionalitat espanyola la relació de proporcions és 63,8% front a 36,2%.

Aquest decalatge es va reproduint amb magnituds força calcades a les diferents etapes educatives desagregades en el gràfic citat. On es dispara més la diferència de matriculació entre xarxa pública i privada per a l'alumnat estranger és a l'etapa d'Infantil: la xarxa pública aplega el 87% dels nens i nenes matriculats a l'etapa, front només el 13% de matriculació a la privada. En canvi, l'alumnat estranger accedeix amb un lleuger major percentatge a la xarxa privada-concertada en el cas dels Cicles Formatius de Grau Mig, concretament el 24% del total s'hi matricula en aquests centres (tot i que el 76% ho fa en els públics), possiblement per manca d'oferta pública de d'algunes especialitats en els centres públics...

Si comparem l'alumnat estranger amb l'alumnat de nacionalitat espanyola, veiem que entre aquests darrers la concentració en centres concertats es produeix sobretot a l'etapa de l'ESO, on el seu pes a la privada s'acosta al 41%; però també a Infantil i Primària les proporcions a la concertada són molt rellevants, fregant el 36%. En canvi, és justament als CFGM on el pes de la titularitat privada per l'alumnat de nacionalitat espanyola es fa més baix (25,4%), equilibrant-se una mica més amb el patró de distribució de la població escolar estrangera a la mateixa etapa educativa.

Gràfic 11.

Alumnat estranger i espanyol segons titularitat dels centres per etapa educativa. Catalunya, curs 2013-2014.

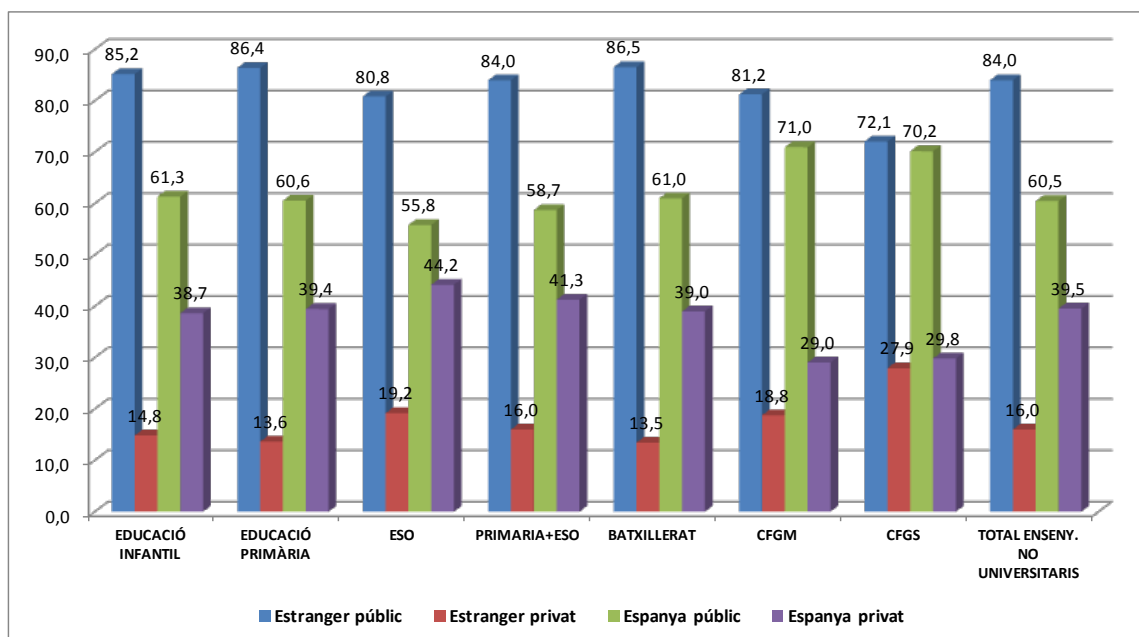


Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

La comparativa amb el curs 2008-2009 (veure gràfic 12) ens parla de molts pocs canvis en aquesta tendència ben establerta de concentració de la població escolar de nacionalitat estrangera a la xarxa pública, els percentatges són si fa o no fa els mateixos, amb petites variacions: en el lapse de 5 cursos la concentració d'aquests alumnes als centres públics es fa encara més evident, s'aguditza, a l'Educació Infantil, als CFGM (on tanmateix hi ha relativament més "equilibri"), i als CFGS, en aquests darreres casos potser per influència de la crisi i les dificultats econòmiques per accedir a centres de titularitat privada-concertada.

Gràfic 12.

Alumnat estranger i espanyol segons titularitat dels centres per etapa educativa. Catalunya, curs 2008-2009.



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

2. Estat de la qüestió: anàlisi de publicacions (darrers 5 anys) i dels grups de discussió. Diagnosi per eixos/temes

2.1. L'acollida a l'educació primària i secundària obligatòria: recorregut i balanç

El gener de 2015 va sortir publicat a premsa l'anunci de la retirada de les aules d'acollida de l'alumnat nouvingut després de 10 anys de la seva implantació per convertir-les en un “reforç lingüístic per a immigrants”. Efectivament, tal i com es recollia al Diari Ara (21 de gener) el departament d'Ensenyament sembla que “convertirà les aules d'acollida en un espai de *“suport lingüístic i d'integració social”* destinat als estudiants de secundària procedents d'altres països que ja fa anys que estan dins del sistema educatiu català”. La Consellera Irene Rigau justificava el canvi de rumb sota la base que “per garantir la seva continuïtat en els estudis post obligatoris és bo fer un reforç de llengua”. Amb aquesta finalitat, el nou servei es proposa “garantir l'accés al llenguatge acadèmic i al currículum ordinari per facilitar l'èxit escolar”. A més, planteja “posar en valor la llengua comuna com a instrument d'integració” alhora que “fomentar el manteniment de les llengües familiars de l'alumnat nouvingut com a un actiu” (Diari de l'Educació, 21 de gener de 2015). Rigau va detallar també que s'havia pres aquest “canvi d'estratègia” perquè en els últims cursos s'ha anat frenant l'arribada d'alumnat immigrant a primària. Sembla que “els professionals d'aquestes aules, que seran els mateixos que els de les d'acollida, que s'aniran *reconvertint* gradualment, tot reforçant el coneixement de llengües autòctones i oferint a l'alumnat orientació formativa i professional”. Veiem com l' “acollida” en un sentit més holístic, relacional, deixa pas a un primer pla instrumental d'adquisició de les llengües vehiculars, i sobre tot del català.

Al juny d'aquest mateix any, El Periódico actualitza la mateixa notícia amb més dades: **Ensenyament tancarà el proper curs 135 aules d'un servei pel qual han passat més de 170.000 infants i adolescents, i les rellevarà per aquest reforç de tarannà més estrictament lingüístic.** La previsió pel curs 2015-2016 “es que de las 660 aulas actualmente en funcionamiento se pase a 525 (es decir, 135 menos) y que, en contrapartida, se habiliten 278 dotaciones de apoyo lingüístico” (El Periódico, 23 de juny del 2015), segons la **subdirectora general de Llengua i Plurilingüisme de la Conselleria d'Ensenyament**. A l'article s'assegura que “el servicio fue clave durante la ola migratoria pero no ha diluido el efecto del gueto”: “Es cierto que la labor que ha prestado este servicio ha sido encomiable durante esta década, sobre todo si se analiza en términos de integración, de adaptación al sistema escolar y al nuevo entorno. Incluso en términos de innovación pedagógica. «Pero, aun así, los resultados académicos de los alumnos inmigrantes siguen siendo más bajos que los de los autóctonos»”, segons paraules de la mateixa Subdirectora (Mònica Pereña).

L'article no deixa de recollir les queixes de molts docents perquè aquesta transformació del servei realment no resulti un “emascament” de les retallades que han vingut patint uns recursos d'atenció a la diversitat i les necessitats educatives especials que s'han anat reduint en el marc de la crisi socioeconòmica sobre tot a partir del curs 2009-2010⁴, “y que han dependido muchas veces de la voluntad y la predisposición de los profesores que los gestionaban” (segons manifesta un professor d'un institut de Manresa).

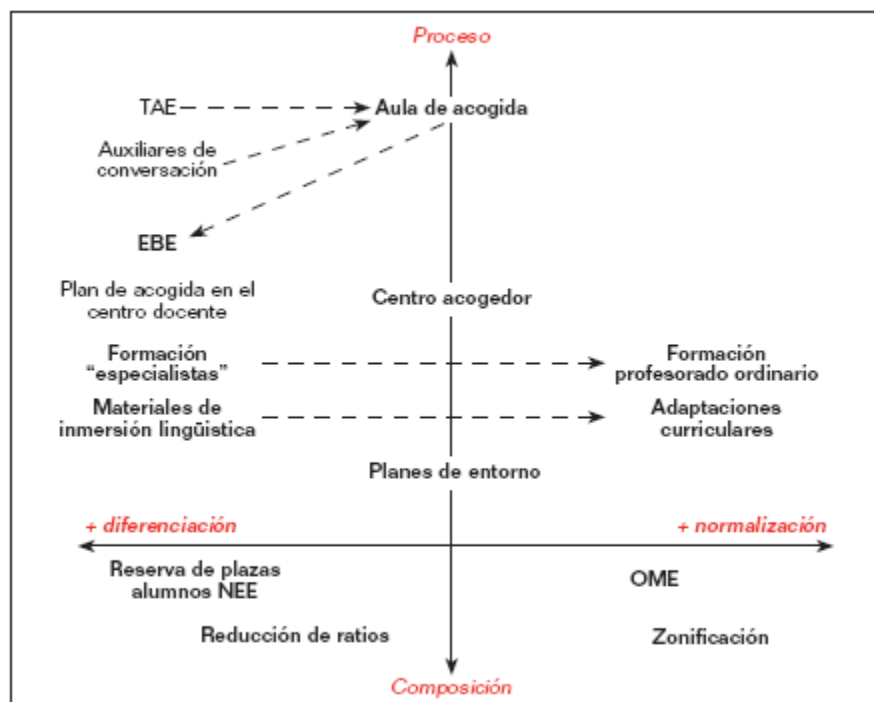
⁴ Efectivament, tal i com es recull a *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* (Martínez Martín, i Albaigès dirs., 2013:430), el curs 2009-10 van començar les retallades pressupostàries, que es van concretar en reduccions de professorat d'aula d'acollida (-109), professionals ELIC (-24), docents de programes d'innovació educativa (-300) (Síndic de Greuges de Catalunya, 2012), fet que ha tingut continuïtat en els cursos següents. També a partir del curs 2009-2010 es redueix la cobertura de l'alumnat amb risc de pobresa en diferents ajuts, com beques, ajuts per a l'adquisició i reutilització de llibres, ajuts de suport educatiu, ajuts individuals de menjador escolar, ajuts per a escolarització 0-3 anys, ajuts per a l'alumnat NEE dels centres concertats o subvencions per a activitats extraescolars (Síndic de Greuges de Catalunya, 2012).

Però quin balanç podem fer dels recursos i dispositius de l'acollida escolar als fills de famílies immigrades nouvinguts a partir de les contribucions de recerca al respecte? En aquest capítol fem un breu recorregut per la trajectòria dels serveis d'acollida a la diversitat i ens detenim especialment en algunes publicacions de rellevància els darrers anys. La segona part es centrarà en el buidatge contrastatiu de les aportacions fetes de forma directa en els dos grups focals que vam organitzar a la seu de la Fundació, sobre tot el de professorat però també el grup de les entitats socioeducatives.

Primerament, però, hauríem d'emmarcar totes aquestes accions de gestió de la diversitat cultural en un **marc interpretatiu més ampli** del qual ens en dona un bon esquema macro el sociòleg M. A. Alegre al capítol Polítiques de "acogida escolar" en Catalunya. Una aproximació crítica (inclòs a García-Castaño y Carrasco, 2011:535 i ss.). Per una banda, **aquelles actuacions que centren la seva atenció en l'àmbit del tractament de la composició social de les escoles (distribució de l'alumnat) –les quals s'aborden en el capítol 2.2. d'aquest informe;** i per l'altre **aquelles intervencions orientades al desenvolupament de certes estructures i processos interns (però també externs) als centres educatius.** És aquest **segon eix** el que ens interessa, i veiem que es pot desglossar en dues orientacions generals en funció del "target" d'intervenció:

- a) per un costat aquelles actuacions polítiques que aposten per dirigir-se a les **problemàtiques educatives que presenta l'alumnat de nova incorporació de forma específica i diferenciada**, focalitzant els esforços i recursos que s'identifiquin com necessaris (**estratègia de diferenciació**);
- b) i per l'altre, aquelles estratègies que es mouen en la línia **d'incloure les problemàtiques de l'alumnat immigrant en el marc de polítiques generals d'intervenció i atenció a la diversitat (estratègia de normalització)**. El quadre elaborat per Alegre (2011:537) és molt il·lustratiu sobre les orientacions bàsiques d'algunes de les actuacions més rellevants portades a terme:

Cuadro 1.
Orientaciones políticas de las actuaciones relacionadas con el alumnado inmigrante en Catalunya²



² Las actuaciones marcadas en negrita señalan intervenciones actualmente en marcha.

Del quadre es desprèn, de forma molt simplificada, una seqüència de tres fases en el tractament de l'escolarització i l'acollida de l'alumnat nouvingut:

- El primer pas suposaria la transició d'una situació d'indiferenciació “per defecte” a un context polític en el qual comencen a generar-se mesures principalment de caràcter diferenciador. **Exemples d'aquesta orientació serien el Pla d'Acollida al centre docent (2001), o la introducció de mesures d'educació compensatòria i segregada com els Tallers d'Adaptació Escolar (TAE).** Així, en una primera fase (govern de CIU) es van crear, a secundària, els denominats “TAE” (inspirats en les aules tancades de Quebec), que fins i tot podien estar ubicats en un centre diferent d'on estava matriculat l'alumne/a. Als TAE hi treballava un professorat especialitzat en l'ensenyament de les llengües per a l'alumnat estranger. Suposadament, en el moment que l'alumne assolía el nivell de català considerat mínim per a l'escolarització, abandonaven el TAE i s'incorporaven al seu centre i/o aula ordinària. A la pràctica, en moltes ocasions les previsions en relació amb el temps d'estada (d'acord amb les limitacions normatives) no s'acomplien perquè no s'aconseguien els aprenentatges lingüístics esperats (Casares i Vila, 2009).
- El segon pas “progressaria” cap a orientacions d'actuació política amb un major èmfasi en la perspectiva de la *normalització*. Aquest gir s'inicia ja amb la promulgació del Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera (2003) –on es posa accent en aspectes com la transitorietat de les mesures d'atenció específica i en favor de conceptes com “normalitat”, “autonomia”, “integració”, “coordinació de serveis interns i externs, etc.- i s'aprofundeix en el context d'aplicació del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (2004, actualitzat el 2006).

Efectivament, el primer govern tripartit, en el qual la Conselleria d'Educació va estar en mans d'ERC, va impulsar el Pla LIC (Llengua, Interculturalitat i Cohesió), que suposava una innovació en el sentit d'anar més enllà d'un aprenentatge de les llengües vehiculars i proposar-se com a fita la integració àmplia dels nouvinguts en la societat de recepció. Es menciona explícitament la cohesió social, en un plantejament que devia ésser alhora escolar i territorial, és a dir un enfocament més sistèmic i holístic. L'aplicació del Pla LIC va suposar una important reestructuració dels serveis educatius, el desmantellament dels TAE i la seva substitució per les **Aules d'acollida i pels Plans Educatius d'Entorn (PEE)**, els quals parteixen del supòsit que l'acollida no solament s'ha de fixar exclusivament en l'escolarització, sinó també en la promoció de l'adhesió dels infants nouvinguts i les seves famílies en sentit més ampli a la institució escolar i al conjunt del territori. Això interpel·la els centres, però també les AMPA i el conjunt de la comunitat educativa. Els Plans Educatius d'Entorn volien representar una oportunitat per treballar aquests aspectes.

Tal i com es sistematitzen a l'informe sobre segregació escolar del Síndic de Greuges (2008:43), els **objectius principals del Pla LIC són:**

- Fomentar la inclusió social i escolar de tot l'alumnat, evitant qualsevol tipus de marginació, garantint l'equitat i creant les condicions que facin possible la igualtat d'oportunitats i de possibilitats mitjançant l'accés a una educació de qualitat.
- Consolidar la llengua catalana com a llengua vehicular als centres educatius i com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe, adaptant les metodologies, les estratègies i els recursos didàctics a la creixent diversitat lingüística i cultural de l'alumnat.
- Desenvolupar la consciència d'igualtat en dignitat de totes les persones com a condició prèvia per al coneixement i el respecte de les diferències culturals, potenciant la cultura del diàleg i la convivència en un marc intercultural.
- L'informe que el Departament d'Educació va enviar al Síndic de Greuges el 29 de novembre de 2007 detalla que les actuacions del Pla LIC són (ibid.):
- Creació de la figura dels assessors LIC. Els equips d'assessors en llengua, interculturalitat i cohesió social per als centres en el curs 2007/2008 representaven un total de 220 professionals (Síndic de Greuges, 2008:43).
- Implantació d'aules d'acollida als centres educatius de primària i secundària. S'adreça a l'alumnat nouvingut a les escoles de Catalunya en els últims dos anys per donar una atenció de qualitat a les necessitats primeres d'aquest alumnat en l'aspecte emocional, curricular i d'aprenentatge de la llengua vehicular de l'escola (abordades en detall més endavant).

- Actuacions en centres:
 - Estudi assistit. L'actuació d'estudi assistit vol proporcionar a l'alumnat que viu en un entorn socioculturalment desfavorit unes condicions que l'ajudin a seguir el currículum escolar, a adquirir hàbits d'organització i d'estudi, a planificar el treball escolar i a aprofitar totes les oportunitats que té al seu voltant en el seu procés de desenvolupament personal. El curs 2007-2008 es van dur a terme 880 tallers d'estudi assistit en 472 centres escolars de primària i secundària. Aquests tallers acollien 9.680 alumnes de centres escolars situats en zones desfavorides amb una elevada immigració (Síndic de Greuges, íbd.).
 - Ampliació de les dotacions econòmiques per a beques, ajuts de menjador i transport.
 - Material escolar per a tothom. Assignació als centres de dotacions econòmiques per atendre les despeses ocasionades per l'adquisició de material didàctic per cedir-lo a l'alumnat que en necessita.
 - Tallers per a les famílies. Dotació econòmica per a l'organització de tallers de caràcter lúdic on es tractin punts d'interès comú i s'afavoreixi la comunicació i la integració dels pares i les mares assistents en relació amb la dinàmica escolar i els temes educatius generals. S'adreça a tots els pares i les mares dels centres escolars.
 - Servei de traducció i interpretació oral. És un servei adreçat als centres educatius que escolaritzen alumnat de famílies nouvingudes que no dominen les llengües oficials a Catalunya. Es tracta de garantir la comunicació amb les famílies del centre perquè en coneguin el funcionament.
 - Formació en llengua i cultura d'origen. Cursos de llengua i cultura d'origen dels principals llocs de procedència de les famílies de l'alumnat escolaritzat. S'adreça a alumnat d'origen immigrant i autòcton.

La darrera fase, tanmateix, en certa manera suposa un “pas enrere” en aquesta progressió, ja que posa en tela de judici el sentit normalitzador d'aquesta tendència (Alegre, 2011:538), traduït en la posada en marxa, a mode d'experiència pilot a dues ciutats (Reus i Vic), dels denominats “Espais de Benvinguda Educativa” (EBE). Aitals dispositius, que no substitueixen les aules d'acollida, consisteixen, com veurem amb més detall més endavant, en aules externes als centres escolars, d'implantació municipal, on assisteix l'alumnat estranger nouvingut durant un breu període de temps abans d'incorporar-se a la seva escola de referència...

A continuació, fem un breu balanç en termes de recerca, del recorregut dels dos dispositius que se situen específicament dins els centres educatius: **les Aules d'Acollida, i els EBEs.**

2.1.1. Les Aules d'Acollida, de la teoria a la pràctica. Llums i ombres

D'acord amb la “filosofia” del Pla LIC, les aules d'acollida **formalment suposen un sistema mixt d'atenció específica, ni totalment oberta ni totalment “segregada:** l'alumne reparteix el seu horari escolar entre el grup-classe i l'aula d'acollida en que es troba en el mateix centre escolar; i la seva tasca es contempla com un suport a l'adaptació lingüística i escolar que es realitza des del primer dia al centre en el seu conjunt i en el grup-classe conjuntament amb els companys autòctons. Les aules d'acollida es fonamenten (Casares i Vila, 2009) en la distinció entre aprenentatge de la llengua (en usos socialment informals, bàsicament orals) i aprenentatge de la llengua escolar (en usos orals i escrits més formalitzats). **El seu objectiu no és només “ensenyar llengua” sinó també recolzar els aprenentatges dels seus usos escolars.**

Es presenten, doncs, com un mecanisme transitori (primer pas cap a l'aula ordinària), obert (assistència progressiva en matèries comunes) i flexible (pla de treball individualitzat per a cada alumne). Des d'aquesta perspectiva, “una aula d'acollida és un recurs i una estratègia organitzativa per atendre a l'alumnat nouvingut...amb la finalitat d'aconseguir que se senti ben acollit, escoltat i valorat, alhora que si li ofereixen les eines bàsiques per tirar endavant el seu procés d'ensenyament-aprenentatge” (Departament d'Educació, 2005:4; citat per Vila et al., 2007).

Avantatges respecte dels TAE: vinculació de l'alumne amb les dinàmiques formals i informals de l'escola (relació amb companys, professorat, sistemes d'administració...), establiment d'interlocutors

estables amb les famílies (tutors d'acollida, coordinadors pedagògics...), assumpció per part del conjunt del cos docent de l'existència d'una "problemàtica" compartida", traspàs d'informació entre professors i tutors, elaboració i intercanvi de material didàctic, etc. (Alegre, 2011:347).

En aquesta proposta queda clar que la responsabilitat de l'acollida, així com de la integració escolar i del seguiment de l'aprenentatge de l'alumnat nouvingut és del centre escolar i no únicament de l'aula d'acollida. Per això, les directrius de l'administració sobre la concreció de l'aula d'acollida afirmen que "ha d'entendre's sempre que és l'aula ordinària l'espai de referència d'aquest alumnat, el seu grup de companys, la "seva classe", mentre que l'aula d'acollida és...un recurs per facilitar un aprenentatge accelerat de la llengua d'acollida" (Departament d'Educació, 2005:4; citat per Vila et alt, 2007). **De fet, l'ús de "l'aula d'acollida", independentment de les recomanacions de l'administració, és consensuat i decidit de forma relativament autònoma pels claustres escolars en el marc del projecte d'acollida elaborat per cada centre.** Això significa que el centre escolar pot decidir emprar els recursos bé com un espai físic al que acut l'alumnat estranger unes hores a la setmana durant l'horari lectiu, bé com un "suport lingüístic" a tot l'alumnat a l'aula ordinària, o bé com una combinació d'ambdues estratègies. A més, també és el centre qui decideix la persona o persones que atenen l'aula d'acollida... (Vila et alt, 2011:701-702).

Inicialment, les aules d'acollida va ser una actuació que només s'atorgava a aquells centres educatius que escolaritzaven més d'un 10% d'alumnat nouvingut. El curs 2005-2006 ja hi havien 938 aules d'acollida a tot el territori. Aquestes comprenien 591 escoles d'educació infantil i primària (CEIP) i 332 instituts que impartien l'educació secundària obligatòria (ESO). És a dir, arribaven a un 30% dels centres escolars de Catalunya. Les dades sobre el nombre d'aules d'acollida a Catalunya no han estat massa sistematitzades ni publicades, però en tenim pistes a algunes publicacions com la citada de Vila et alt. (2011:702), on amb una breu taula es detalla l'evolució del nombre d'aules d'acollida fins el curs 2007-2008. Sembla que el creixement quantitatiu és en positiu fins el curs 2009-2010 en què comencen les retallades al recurs suposadament en part per la reducció dels fluxos migratoris (efecte "retorn" de la crisi...):

Tabla 1.
Evolución del número de aulas de acogida. Cataluña.

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Número de aulas de acogida	649	938	1.081	1.162

Fuente: Elaboración propia.

Després de 10 anys d'implantació de les aules d'acollida, les avaluacions del projecte, si bé comptem amb poques recerques realment sistemàtiques al respecte, exceptuant les realitzades (més des d'una perspectiva d'adquisició i competència lingüística que des la vessant d'integració i interculturalitat) per l'equip de recerca d'Ignasi Vila (Vila et alt, 2007, 2011), ofereixen un balanç que, com expressava l'article de premsa citat a l'inici del capítol, podríem qualificar d'agredolç...

Ja des dels primers treballs d'investigació que inclouen les aules d'acollida, com les d'Alegre (2005) i d'Alegre, Benito i González (2006) es constata **l'existència de factors que posen en tensió una lògica acollidora i una altra d'exclusora dins els centres.** Tal i com s'adverteix des d'aquestes aportacions, el desplegament pràctic de les aules d'acollida ha implicat que en alguns casos es materialitzés el perill que es convertissin en reductes, petits "guetos" dins els centres; aules on es deriva un alumnat per raons diverses (fonamentalment idiomàtiques o a nivell de coneixements) complica el "normal" funcionament de les classes ordinàries (Alegre, 2005).

La majoria de treballs posen de relleu les **contradiccions entre el discurs i la pràctica, i entre les estructures ordinàries i les específiques, tendents a l'externalització** -manca efectiva de

coordinació entre el professorat especialista i l'ordinari, desviació de la responsabilitat de l'atenció al professorat especialista en NEE, etc.- (Martínez i Albaigès, 2013:546), amb què s'organitza aquesta *acollida*. De vegades, **reclamar la implicació del conjunt de docents en aquesta tasca pot resultar una missió frustrant i titànica, fent emergir velles i noves resistències** per exemple a l'hora de confeccionar materials didàctics adaptats o de reprogramar currículums, o bé a l'hora de preparar-se el professorat (actitudinalment i aptitudinal) per tractar quotidianament amb aquest alumnat (Alegre, 2005, 2012).

A nivell més estructural, hem de comptar els **possibles efectes de la composició social, més o menys homogènia** (majoria d'alumnat amb un estatus socioeconòmic elevat, majoria d'alumnat amb estatus socioeconòmic baix, majoria d'alumnes autòctons, majoria d'alumnes d'origen immigrant), més o menys heterogènia, de l'alumnat a les escoles...que pot marcar els èxits i les limitacions dels beneficis inclusors de les aules d'acollida.

Des de la recerca aplicada es parla també de la **insuficient, i desigual entre centres, dotació pressupostària, la manca de capacitat i formació del professorat en l'atenció de les aules d'acollida, la influència de factors externs com la dualitat xarxa pública-privada i les desigualtats dels centres dins la pública, la diversitat territorial...** (Casares i Vila, 2009). De fet, l'Informe sobre Segregació elaborat pel Síndic de Greuges el 2009 alertava de la importància de destinar més professionals i recursos a l'acollida d'alumnat nouvingut donat que per a molts centres resultaven insuficients. I sobre tot es feia ressò d'aquestes desigualtats entre centres a la qual hem al·ludit: "El desplegament de les aules d'acollida es va començar a fer en aquells centres que tenien una concentració més elevada d'alumnat nouvingut. Indirectament, això va fer que de vegades aquests centres assumissin en el territori una certa especialització en l'acollida de l'alumnat nouvingut perquè disposaven dels recursos necessaris. La resta de centres, en canvi, amb el pretext de la manca de recursos, en quedava més al marge. Des d'aquesta perspectiva, per reduir la segregació i millorar la implicació del conjunt de centres en l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques és important reduir les desigualtats existents en la xarxa escolar, també en la provisió de recursos" (Síndic de Greuges, 2009:70).

Però els efectes del desplegament pràctic de les aules d'acollida que més han suscitat crítiques han estat els pròpiament **segregadors** tant a nivell d'accés als continguts i competències del currículum ordinari, com a nivell de les dinàmiques i processos de **des/vinculació escolar a nivell més social i relacional**, és a dir, a nivell de la cohesió social i la integració d'aquests alumnes als centres educatius des d'una perspectiva més global i hol·lística. En part, això tindria a veure amb la prioritització, en la pràctica, d'un aprenentatge instrumental de la llengua per sobre dels aspectes de cohesió i interculturalitat.

Paradoxalment, però, dinàmiques pedagògiques inclusores que s'han pogut detectar a nivell de funcionament dins les aules de reforç i d'acollida (Ballestín, 2008): **treball cooperatiu, potenciament de la dimensió afectiva, increment de les oportunitats de participació en les tasques acadèmiques, etc., costa molt que trobin el seu correlat a les aules ordinàries, de tal forma que els seus bons resultats es poguessin fer extensibles a aquests espais de treball habitual.**

En el recull i anàlisi d'aquests efectes de les aules d'acollida sí que han estat nombroses les aportacions investigadores, fetes ja en una etapa dilatada en el temps, assenyalant el risc d'aïllament a què poden estar sotmesos els infants i adolescents en aquests dispositius especials (Palaudarias, 2002; Carrasco et al., 2005). I d'altres van exposar les contradiccions en l'acollida lingüística (Vila, 2006; Martín Rojo i Pérez Milans, 2007; Corona et al., 2008), o la devaluació a la qual est pot veure sotmès el capital escolar d'aquells alumnes que accedeixen al recurs amb una bona formació escolar i elevades expectatives acadèmiques (Cucalón y Del Olmo, 2010). Més recentment, i pel conjunt de l'Estat, treballs com el d'Arroyo (2010) mostren que a Espanya

l'objectiu prioritari dels espais i aules d'acollida ha estat l'adquisició de la llengua en el menor temps possible.

Diversos estudis han analitzat la incidència de les aules d'acollida en els processos d'escolarització de l'alumnat immigrant als centres de secundària de Catalunya (Alegre et al., 2006, 2008, 2012, Alegre, 2008; Benito y González, 2010; Roca, 2009; citats a Simó Gil et al., 2014:181). Constaten diferents condicionants de l'acollida: la composició social de l'alumnat dels centres, la concentració de l'alumnat estranger a l'escola, el nombre d'alumnes amb necessitats educatives específiques, els processos de gestió de matrícula i l'experiència i formació del centre i del professorat en l'atenció a l'alumnat estranger, així com l'organització d'aquestes aules i la transició a l'aula ordinària. Aquests aspectes i la seva influència sobre les dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar s'han documentat des de fa temps també des d'una perspectiva etnogràfica (Ballestín, 2008, 2012; Pàmies, 2006, etc.).

De fet, ja des dels primers anys de la implantació del Pla LIC i les Aules d'acollida sorgiren veus força crítiques com la de Joaquim Canals, investigador de l'Equip d'Atenció a la Nova Diversitat Multicultural de l'ICE de la UAB, i alhora professor d'aula d'acollida, que va fer un esforç de síntesi de les "ombres" de les Aules d'acollida des d'una perspectiva de funcionament més intern a través d'aquest quadre que reproduïm (Canals, 2005, article De la política a la pràctica educativa. Valorando el nuevo programa de Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social en Cataluña). La base de partida és que **el Programa LIC tenia moltes potencialitats però estava arribant "distorsionat" als centres, fent evidents molts desajustos entre els discurs i objectius formals, i els recursos i pràctiques reals:**

Creación del Aula d'Acollida	
PLANTEAMIENTOS ORIGINARIOS	DESARROLLO
Implantarlas de forma gradual en base a: - experiencias existentes o implantar nuevas. - desarrollo de proyectos elaborados por los centros. - desarrollo de proyectos pilotos propuestos por la administración Con posterioridad se haría extensiva a más centros las experiencias y conclusiones acumuladas.	- Se han puesto en marcha más de 600 aulas, con un nulo o escaso tiempo para planificar su desarrollo por parte de los centros (se comunica a finales de junio), situación que ha impedido una puesta en marcha adecuada. - Ha habido una escasa coherencia en los criterios de asignación a los centros por parte de los distintos Servicios Territoriales. - En la mayoría de los casos los centros carecían de proyecto propio adaptado a su realidad. La improvisación y la imprevisión han estado presentes en el momento de la puesta en marcha.
Contenido	
PLANTEAMIENTOS ORIGINARIOS	DESARROLLO
- El Aula d'Acollida no había de ser exclusivamente un espacio físico donde escolarizar a los alumnos procedentes de otros países. - Era concebido como un recurso temporal de apoyo al profesorado. Apoyo que debía de ser gestionado de forma autónoma por los centros en relación a la organización del mismo en función de las diversas situaciones y realidades de los centros. Debería haberse desarrollado de acuerdo con un proyecto de centro, coherente con el PEC y el PCC. El objetivo a conseguir era que el proceso de incorporación de los alumnos procedentes de otros países se desarrollara dentro del aula normal, reforzando los recursos de atención a la diversidad previstos para todos los alumnos, y utilizando, sólo en casos excepcionales, otros recursos en exclusividad para este conjunto de alumnos	La realidad nos dice otra cosa. En un número significativo de centros: - se está desarrollando sin proyecto. - se está convirtiendo en un espacio físico para los alumnos procedentes de otros países. - no es una situación de enseñanza comprensiva, ni inclusiva. Es una situación altamente segregadora - no ha permitido realizar los cambios que se necesitan para abordar esta nueva situación; cambios organizativos, metodológicos, didácticos,... - es poco eficiente (la experiencia demuestra que el aprendizaje de "para ellos una lengua extranjera" se hace de una manera más eficaz en contacto con los alumnos autóctonos. - facilita la tendencia a externalizar "el supuesto problema" bajo la supuesta idea de que "estará mejor atendidos"
"Profesora/a de acogida"	
PLANTEAMIENTOS ORIGINARIOS	DESARROLLO
Sería una nueva figura pedagógica dentro de los centros, que debería tener un perfil definido y unas características específicas como:	La selección de estos profesionales, por la improvisación y la precipitación, no se ha podido realizar de acuerdo con los

• Conocimiento profundo del funcionamiento del centro y garantía de estabilidad para desarrollar sus funciones. • Experiencia y conocimientos sobre los entornos sociológicos y educativos de los distintos colectivos de procedencia de los alumnos de otros países • Formación específica relativa a: conocimiento de las distintas realidades culturales, sociales y económicas, educativas de los diferentes colectivos. • Autonomía para diseñar, organizar y supervisar los itinerarios educativos individuales de cada alumno y valorar el progreso de los alumnos y eficacia de las medidas utilizada, además de favorecer experiencias innovadoras y de educación multicultural en todo el centro.	perfiles de especialista o de experto que las necesidades de muchos centros necesitaban. En la gran mayoría de casos es un profesorado motivado y entusiasta, aunque su tarea no está siendo en absoluto fácil, por: • no han recibido una formación adecuada y útil por parte de la administración. La gran mayoría se ha buscado de forma personal los recursos necesarios. • hay una situación de desconcierto dado la falta de proyecto y de orientaciones claras del Departamento. Existen indefiniciones y contradicciones en relación a sus funciones y las dependencias orgánicas, llegándose a dar directrices diversas y contradictorias de los órganos de los cual depende (Dirección LIC, Inspección,...) • Desde el primer momento están percibiendo un mensaje desmotivador, que si el sistema no funciona serían ellos los responsables, dado que la imagen que se ha transmitido es que con este recurso se resolverían los problemas derivados de la incorporación de este alumnado.
La coordinación LIC i los assessores LIC	
PLANTEAMIENTOS ORIGINARIOS	DESARROLLO
Para desarrollar el Plan había prevista una superestructura formada por: • Los coordinadores territoriales LIC responsables de coordinar el programa LIC en los Servicios Territoriales y dependientes de la Subdirección General. • Unos 140 asesores que tendrían bajo su supervisión un número concreto de aulas de acogida de primaria y de secundaria Las funciones consistirían en: • Asesorar al profesorado del aula de acogida. • Realizar la coordinación de les aulas de acogida. • Realizar tareas de formación en los centros.	Como consecuencia de los problemas de la planificación del volumen de aulas, se están produciendo distorsiones significativas porque: • La selección de estos profesionales se ha hecho con criterios poco ajustados a los perfiles que requería para estas funciones el programa. Ha habido interferencias de competencias y funciones entre asesores LIC y otros profesionales y planteamientos diversos sin coordinación en los diferentes ámbitos de la administración provocando que lo que llega a los centros son mensajes permanentemente contradictorios. • La formación del profesorado de esta superestructura ha sido escasa y de poca utilidad práctica.

Abans de tancar aquest capítol sobre les aules d'acollida, voldríem referenciar **una de les darreres recerques avaluatives més exhaustives**, elaborades per l'equip de recerca d'Ignasi Vila, fruit d'un conveni de col·laboració entre el Departament d'Educació, i el Departament de Psicologia de la Universitat de Girona, així com una ajuda del Ministeri de Ciència e Innovació, amb resultats publicats al capítol (a García-Castaño i Carrasco, 2011; article publicat originalment el 2009 a la revista Infancia y aprendizaje) **Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar**. La publicació té com a objectiu presentar els resultats més rellevants de l'avaluació realitzada en els dos cursos següents de les aules d'acollida de primària i de secundària, emfatitzant les vinculacions entre el coneixement del català i l'adaptació escolar. Es finalitza amb una discussió dels resultats d'acord amb els pressupòsits del Pla LIC i un seguit de suggerències destinades a millorar la planificació de l'acollida de l'alumnat immigrant. Precisament l'interessant d'aquesta recerca és l'articulació analítica aquests dos eixos principals que vertebraven el Pla LIC.

Els instruments emprats per poder realitzar aquesta avaluació van combinar mesures de competències estrictament d'adquisició i ús de la llengua vehicular, concretament una prova de coneixement del català A2⁵ (usuari bàsic) amb un altre basat en indicadors per mesurar el "grau"

⁵ Tal i com aclareixen els autors a la publicació (2012:706):

"La prueba de conocimiento de catalán de primaria y secundaria corresponde al nivel A2 (usuario básico) determinado por el Consejo de Europa. La prueba de primaria evalúa cuatro habilidades lingüísticas: comprensión y expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita y la prueba de secundaria evalúa seis habilidades lingüísticas: comprensión oral, expresión oral, interacción oral, aplicación de habilidades comunicativas, comprensión lectora y expresión escrita.

El objetivo general del nivel A2 es:

d'adaptació escolar, diferenciats en quatre blocs que sostenen el qüestionari de preguntes administrades als alumnes (Vila et alt., 2012:710):

- *Adaptació al medi escolar*: “se trata de saber si el alumnado ha alcanzado un conocimiento básico del centro (espacios, distribución temporal, costumbres, hábitos, tipo de tareas, etc.) y ha desarrollado un grado de confianza suficiente en el nuevo entorno que le permite sentirse cómodo y seguro y, por tanto, poder afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje y de socialización sin inquietudes ni miedos que podrían interferir en los aprendizajes” (ibid.).
- *Estratègies per a l'aprenentatge*, amb l'objectiu de determinar si l'alumnat adquireix les estratègies per a afrontar, amb possibilitats d'èxit, les tasques escolars demanades. “Es importante diferenciar estas estrategias básicas (hábitos de trabajo, interés, participación, atención, esfuerzo, capacidad de solicitar ayuda, etc.) de los conocimientos” (ibid.).
- *Convivència i relació entre iguals*, es tractava de detectar els punts forts i dèbils en la xarxa de relacions que estableix l'alumnat amb els seus iguals i detectar possibles actituds de rebuig i encapsulament.
- *Convivència i relació amb els adults*: l'objectiu era conèixer el tipus de relació que l'alumnat havia establert amb les persones adultes i especialment amb el professorat.

No hi ha espai aquí per abocar i glossar tot el repertori concret de resultats a partir de les dues mostres d'alumnes que van participar en l'estudi els cursos 2006-2006 i 2006-2007. Però sí voldríem recuperar **algunes conclusions clau que es desprenen de la discussió dels resultats més empírics i descriptius que posen en relació les variables coneixement del català, adaptació i integració escolar, i característiques de l'alumnat** (Vila et alt, 2011:744-751):

- **En relació a l'eficàcia de les aules d'acollida per promoure el coneixement del català**, els resultats de coneixement de l'idioma van ser notables en les habilitats comprensives i acceptables en les habilitats expressives. Els pitjors resultats s'obtenen en expressió escrita.
- **Ara bé**, l'alumnat que arriba amb una llengua inicial formalment similar a la catalana, o aquell que ha tingut una escolarització prèvia regular obté millors resultats en les habilitats avaluades que l'alumnat sense escolarització prèvia o amb una llengua inicial molt distant formalment.
- L'alumnat que obté millors resultats és el que passa menys hores setmanals a l'aula d'acollida, tot i que en relació amb l'any d'arribada no s'estableix una relació directa entre més temps d'estada a Catalunya i més coneixement del català. **Després de 22-33 mesos d'estada s'observa que l'alumnat de primària i secundària que continua a les aules d'acollida no millora el seu coneixement de la llengua o ho fa molt poc...**
- **S'observa una** relació significativa entre l'adaptació escolar de l'alumnat estranger i el seu coneixement en el sentit de: a major adaptació, major coneixement de la llengua. **Per tant, la recerca demostra amb dades la correlació entre les dues variables. Ara bé, es planteja un interrogant d'enorme rellevància: “¿Es el alumnado más adaptado escolarmente el que aprende más catalán o es el alumnado que aprende más catalán el que se adapta mejor escolarmente?” (íd., pg. 745). La recerca no és concloent al respecte, però els autors apunten a una preeminència en quant a l'avantatge que suposa la similitud lingüística en els processos d'adaptació escolar...:**

“Así, el alumnado de primaria de lengua inicial románica de adaptación media obtiene mejores resultados que el alumnado de habla árabe o amazig de adaptación alta o iguala sus resultados con el alumnado de habla sinotibetana de adaptación alta. Y, en relación con el alumnado de secundaria, se mantiene la misma relación a la que se debe de sumar el alumnado de lengua eslava. Además, el alumnado de adaptación alta con una lengua nigerocongolesa no mejora sus resultados respecto a sus pares de adaptación media” (íd. Pg 746).

1. Comprender frases y expresiones utilizadas habitualmente y relacionadas con temas cercanos al alumnado.

2. Comunicarse en situaciones sencillas y habituales que exigen un intercambio simple y directo de información sobre temas cercanos.

3. Describir, con términos simples, aspectos de su experiencia, entorno inmediato y asuntos relacionados con las necesidades básicas”.

- És a dir, les dades semblen indicar **que no existeix una relació mimètica entre adaptació escolar i coneixement del català pel conjunt de l'alumnat de les aules d'acollida**. Tanmateix, és cert que, per a cada grup lingüístic, majors nivells d'adaptació escolar impliquen més coneixement del català... Però, alhora, també hi ha indicis per pensar que **l'alumnat que mostra d'entrada més facilitats per aprendre català és el que suscita actituds més positives per part del professorat i una major autoestima, la qual cosa repercuteix positivament en la seva adaptació escolar**.

Els resultats no deixen d'incloure la qüestió important de **la no coincidència en molts contextos de la llengua d'ús social i d'ús escolar: l'alumnat d'origen estranger, excepte grups petits, viu majoritàriament socialment en la seva llengua o en castellà...** Això significa que a l'escola ha d'aprendre tot sobre la nova llengua. No només ha d'incorporar-la com a instrument d'aprenentatge, sinó que prèviament, especialment en la dimensió oral, ha d'aprendre-la per tal de regular conversacionalment els seus usos socials. Això suposa un cost afegit en l'aprenentatge del català. Reprenem aquests aspectes sobre l'ús social de les llengües més enllà de l'escola en una anàlisi més aprofundida en el capítol dedicat a les pertinences identitàries.

Com a conclusions finals, sense deixar de reconèixer el dispositiu de les aules d'acollida com un bon instrument per promoure tant l'aprenentatge de les llengües autòctones com l'adaptació i inclusió escolar, emergeixen els punts més fluïxos:

“Primero, en secundaria hay un uso más importante que en primaria de las aulas de acogida como aulas “cerradas” o “semicerradas”. Segundo, el alumnado que presenta, desde el punto de vista de las representaciones sociales sobre el alumnado, más dificultades para su integración escolar (escolarización previa irregular, lengua familiar alejada lingüísticamente del catalán, etc.), es el que pasa más horas semanales en el aula de acogida. Probablemente, esta cuestión tiene más importancia en secundaria que en primaria y, por eso, en esta etapa se utiliza en mayor grado el aula de acogida como un aula cerrada. No obstante, como manifiestan los resultados, el uso del aula de acogida como un aula cerrada o semicerrada tampoco es efectiva con una parte de este alumnado, el cual, año tras año, continúa asistiendo y, sin embargo, no mejora ni su conocimiento de catalán ni su adaptación escolar” (Vila et al., 2011:750).

Els autors troben **imprescindible, tant per millorar el domini de la llengua catalana a l'escola, com els aspectes de cohesió i adaptació, la implicació activa de l'alumnat tant en l'aula d'acollida com en l'aula ordinària, la qual cosa requeriria mesures des dels centres escolars per tal que, d'acord amb les característiques de l'alumnat, i materialitzant els objectius incorporats al Pla LIC, aquells que s'incorporen amb sistema educatiu tinguin un marc real d'acollida en el qual establir àmplies relacions socials amb la resta d'alumnat i del professorat tot creant uns vincles afectius que dotin de sentit la seva trajectòria a la institució escolar i la seva adquisició de la llengua vehicular.**

2.1.2. Els Espais de Benvinguda Educativa. Un projecte pilot *polèmic* específic per territoris d'alta densitat migratòria

Els possibles antecedents que van donar lloc al plantejament dels EBEs els podem trobar hipotetitzats en un text publicat per a SOS Racisme per membres del Grup de recerca EMIGRA de la UAB (Carrasco i Narciso, 2009, *Espais de benvinguda educativa a Vic i Reus. Tres interrogants crítics des d'una recerca avaluativa en curs.*) publicat per la FAPAC (<http://www.fapac.cat/node/5814>):

“Les dades dels organismes oficials (Secretaria per a la Immigració de la Generalitat i Secretaria de Estado para la Inmigración y la Emigración del govern de l'estat) sobre les tendències dels fluxos migratoris assenyalaven que el 2007 la immigració familiar

superava per primera vegada la immigració laboral. Com a conseqüència, des de principis del curs 2007-2008 va augmentar espectacularment en algunes poblacions la necessitat d'escolaritzar infants i joves no previstos en el procés de preinscripció i matrícula anterior. D'altra banda, en alguns municipis feia temps que es detectava una clara resistència de diversos sectors socials i educatius a les formules d'escolarització equilibrada introduïdes majoritàriament en relació amb l'alumnat de famílies immigrades en els darrers anys. Davant d'aquestes dues circumstàncies i pressions, el Conseller d'Educació Ernest Maragall va anunciar inesperadament i en clara contradicció amb la inclusió educativa declarada com objectiu pel mateix departament que encapçala, una proposta per organitzar l'acollida escolar fora dels centres educatius, que s'havia plantejat en primer terme al govern municipal de Vic, tot i que aquest municipi no havia estat un dels més afectats per l'arribada massiva de nous alumnes procedents de la reorganització familiar" (2010:1).

Així, doncs, **durant el curs 2008-2009 es van posar en funcionament com a experiència pilot els espais de benvinguda educativa (EBE) a les ciutats de Vic i Reus, la creació dels quals va obrir un intens debat:** més de 200 investigadors en educació i migracions catalans, de la resta de l'estat i de l'estranger varen adreçar una carta exposant les raons científiques (les llengües i la resta d'elements de la cultura de la societat receptora s'aprenen en el context natural de parla i relació entre iguals), socials (no es pot donar peu a la legitimació de jerarquies culturals i ètnicoracials entre els alumnes ni ignorar quin impacte tenen) i morals (condiciona el dret a l'escolarització segons l'origen) que desaconsellaven la creació de dispositius educatius segregats per atendre els infants i joves estrangers, i demanant al Conseller que retirés la proposta. SOS Racisme també va tornar a emetre un segon comunicat contra l'atenció educativa específica i separada als EBEs, basada en l'origen estranger de l'alumnat, el 20 de juny de 2009 (Carrasco i Narciso, 2010:1).

En la seva versió final, els objectius dels EBE es van concretar en la Resolució EDU/3072/2008, de 17 d'octubre, del Departament d'Educació. **Es van regular amb caràcter experimental com un espai d'acollida familiar (s'hi va afegir un component d'atenció a les famílies immigrades absent a les primeres versions del projecte), per on passarien tots els nous alumnes arribats al llarg del curs independentment del seu origen nacional, gestionat de manera conjunta pel Departament d'Educació i els ajuntaments dels municipis on es troben. Sobre el paper, es van presentar com un espai complementari per tal de millorar els processos d'orientació i escolarització de l'alumnat i les seves famílies així com "afavorir la integració a la societat i a les escoles", a zones amb una elevada presència de població immigrada i recolzar els centres educatius en els processos de matrícula viva, promoure actituds inclusives per part de la població i garantir l'escolarització equilibrada.** Una proposta que s'havia de fer en coherència amb el Pla Interdepartamental de Ciutadania i Immigració així com els Plans Educatius d'Entorn, i coordinar-se amb el treball que ja realitzaven les Oficines Municipals d'Escolarització (OME). Es va establir que la seva activitat preferent es dirigís a infants i joves de 8 a 16 anys i a les seves famílies, i un temps de permanència en el recurs flexible (aproximadament un mes). L'avaluació realitzada va constatar que la mitjana de temps d'estada era d'entre 3 i 5 setmanes durant el curs escolar i d'uns 70 dies durant l'estiu... (Simó Gil et al, 2014:179).

Entre els investigadors i un bon sector del professorat, malgrat tot, aquest recurs va emergir com una iniciativa que poc tenia a veure amb les actuacions del Pla LIC. L'esforç que s'havia iniciat amb el l'augment de recursos als centre educatius: de caràcter material (aules d'acollida), humà (dotació de professorat específic per aquestes aules) i organitzatiu (en la mesura que es demanava als centres la seva transformació en centres acollidors) no semblaven tenir una continuïtat en la implantació dels EBE. Si bé responia a una demanda de molts centres (principalment a l'educació secundària) per optimitzar els recursos destinats a l'acollida i sobre tot ordenar millor l'arribada de l'alumnat durant tot el curs, el que estava clar és que obria una via diferent a la proposada pel mateix Departament d'Educació amb el desenvolupament dels Plans LIC (Simó Gil et al, 2014:180).

L'aplicació pilot dels EBEs de seguida va ser objecte d'una investigació avaluadora durant dos cursos (2008-2010) coordinat per Núria Simó del Grup de recerca de la Universitat de Vic GREUV, amb participants d'aquest mateix grup de recerca (Jordi Collet, Antoni Tort, Mariona Buj, Pilar Saus, Glòria Solà, i també del Grup EMIGRA de la UAB (Silvia Carrasco, Jordi Pàmies i Laia Narciso). A banda de l'informe principal finalitzat el juny del 2010, el projecte ha generat diverses publicacions en revistes especialitzades (Simó, 2011; Carrasco, Pàmies, Narciso, 2012; Simó, Pàmies, Collet, Tort, 2014); que anirem ressenyant en el resum del plantejament de recerca així com dels resultats de l'avaluació i les seves implicacions.

L'objectiu va consistir bàsicament en avaluar el recurs des d'una perspectiva complexa en la qual poder contrastar les visions i perspectives dels diferents agents educatius i socials implicats de forma directa o indirecta (Simó Gil et al., 2014:181). La metodologia emprada en l'avaluació dels EBE va ser qualitativa i es va realitzar al llarg de dos cursos (2008-09 y 2009-10) a través d'una metodologia qualitativa. El treball de camp es va desenvolupar en dues fases. Durant la primera (curs 2008-09) la recollida de dades es va centrar en els 3 EBE que participaven en l'experiència pilot a la ciutat de Reus i la relació amb els diferents agents. Al llarg de la segona fase, el curs següent, la recollida de dades es va centrar en 3 escoles, 2 centres públics (primària i secundària) i 1 centre concertat on s'impartien les dues etapes. Totes les escoles que van participar en la recerca comptaven amb els recursos de l'Aula d'acollida i havien rebut nois i noies de diverses nacionalitats procedents dels EBE de la ciutat. Al llarg de la recerca es van realitzar observacions als 3 EBE i es van fer entrevistes en profunditat per abordar les experiències i percepcions dels diferents agents, els propis infants i joves, les seves famílies, i els professionals involucrats en aquests processos: professorat dels EBE, tutors/es de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària, equips directius dels centres, tècnics municipals d'educació, etc. (Carrasco, Pàmies i Narciso, 2012:109).

Sense poder entrar en detall en la contrastació de resultats per cadascun dels territoris d'aplicació (Reus i Vic), cal destacar-ne els més rellevants que han estat objecte de discussió a propòsit de la capacitat inclusiva dels EBE (Carrasco, Pàmies, Narciso, 2012:116-117):

- **El treball socioeducatiu dels EBE amb nens, joves i famílies sembla ben valorat per part dels seus destinataris.** La seguretat i sentiment d'acollida proporcionada era oposada a algunes experiències posteriors de distància i aïllament. **Tanmateix, no han aportat realment un plus palpable en relació amb l'aula d'acollida, les dinàmiques i experiències realment han estat força semblants...**
- En la dimensió comunitària s'evidencien les **dificultats per realitzar des dels EBE un treball en xarxa amb la resta de serveis socioeducatius de la ciutat, el qual depèn més del caràcter dels professionals i de les relacions que mantenen que d'un projecte global per a potenciar la cohesió social.** Aquesta situació ha dificultat en alguns casos la vinculació dels infants i joves a espais que permetessin situacions de comunicació real i positiva amb els seus iguals autòctons, i menys encara aconseguir un vincle amb ells i amb els recursos de la ciutat.
- Pel que fa al procés d'incorporació dels infants, joves i famílies als centres educatius, la recerca mostra que **l'existència dels EBE no modifica les trajectòries dels infants i joves viscudes entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària de les escoles.** Després dels primers mesos a l'aula d'acollida les experiències d'incorporació, acollidores o no, i els aprenentatges dels nens i adolescents que han passat pels EBE no difereixen massa dels que no hi han assistit.
- **Tampoc es veu reduït el temps de permanència a l'aula d'acollida. Es produeixen, doncs, les mateixes experiències, positives o negatives, no en funció del seu pas previ o no per l'EBE, sinó sobre tot segons l'aproximació de cada centre a cadascun dels diferents models d'acollida:**
 - un model més proper a una recepció que pretén donar resposta a les necessitats globals del nou alumnat (**model de normalització activa**);
 - un model de recepció escolar que pretén incorporar els nous alumnes a la dinàmica general del centre (**model d'atenció específica**);
 - o un model que atén els suposats dèficits de l'alumnat des dels recursos normatius (**model formal**)⁶.

⁶ Aquests tres models ideals segons les concepcions que cada centre escolar comparteix, en la pràctica, sobre l'acollida, es troben exhaustivament analitzats i desenvolupats a Simó, Pàmies, Collet i Tort, 2014.

- Des de cadascun d'aquests models, els centres educatius valoren de diferent manera els EBE:
 - Com a recurs innecessari, perquè les seves funcions ja les assumeix el centre escolar de manera més àmplia
 - O bé de forma positiva, perquè es considera central per a les funcions de rebuda escolar i social, que abans no es contemplaven.

Aquests models emergeixen de les pràctiques i les ideologies dels docents, és a dir, des de com entenen l'escola i l'experiència i la formació que tenen sobre la diversitat, però també es troben estretament vinculats amb la forma en què s'organitza la rebuda, des de l'estructura i el projecte de centre (Simó et al., 2014).

En definitiva, **els EBE han suposat un dispositiu més per a l'acollida específica, de dimensió i impacte limitat, quan no directament contradictori** (Carrasco, Pàmies, Narciso, 2012:117). Els resultats posen de relleu les dificultats d'alguns centres per donar una resposta precisa a la realitat de la immigració i a l'acollida de l'alumnat de nova incorporació i les seves famílies, assumint el repte que aquesta sigui inclusiva. En aquest sentit, **els EBE afegeixen una experiència d'itineraris diferenciats, que sovint continua en el moment d'accés a les escoles i dins les mateixes, tal i com ens mostra la literatura ja produïda al país sobre la segregació escolar interna** (veure, per exemple, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín, Bertran, 2011; Carrasco et al., 2011). Posen en evidència que les contradiccions entre discursos, pràctiques i expectatives poden originar-se en el fet que les funcions atribuïdes a aquests dispositius disten dels motius i demandes que els originen, a la vegada contradictoris amb la política educativa i d'acollida iniciada pel Departament d'educació amb el Pla LIC.

Tal i com es palesa a l'informe final de recerca (Simó et al., 2010; citat per Carrasco, Pàmies, Narciso, 2012:118), **per una banda els EBE han tingut un "efecte mirall" en relació a la seva possible funció de regulació de la denominada "matrícula viva" que genera tensions i problemes al sistema educatiu**. S'esperava que actuessin com una espècie de "dic de contenció" i en realitat aquesta funció li era atribuïda ni li corresponia, sinó que simplement s'ha "sumat" a un entramat ja existent d'organismes de gestió de la matrícula escolar. **Per altra banda, se suposava que els EBE serien un espai on tots els nens i joves nouvinguts aprendrien "l'ofici d'alumne"**, "proyectando así sus problemáticas para cumplir sus propias funciones y evidenciando las construcciones deficitarias que las escuelas a menudo tienen respecto a los niños y jóvenes extranjeros" (ibid.).

En la valoració de dispositius com els EBE, probablement s'està reproduint un problema recurrent en el disseny i la implementació d'estratègies i dispositius específics per a fer front a situacions de desigualtat educativa: **la dificultat de reconèixer les contradiccions entre els discursos i valors declarats, i la realitat de les estructures d'atenció així com les desiguals experiències de l'alumnat de diferents orígens socials, culturals i ètnic-nacionals que en són els destinataris** (Tort y Simó, 2007; Carrasco y Gibson, 2010).

2.1.3. Balanç des dels grups de discussió

Un cop elaborat aquest recorregut i balanç dels principals dispositius d'acollida des de la perspectiva de la recerca especialitzada, s'escau ara **l'anàlisi de les aportacions que ens van proporcionar els dos grups focals organitzats expressament des de la Fundació per completar el diagnòstic d'aquest informe**, i que de cara a la temàtica que ens ocupa en aquest capítol pretenien una **actualització dels canvis i continuïtats experimentats pels professionals que estan vivint de prop els processos actuals de l'acollida dels infants i joves nouvinguts**:

En el guió del **grup focal per al professorat** (on hi va participar també com a dinamitzadora la Tècnica del Consorci d'Educació de Barcelona **Marta Comas**) vam preparar una **bateria de qüestions relatives a l'acollida que sobre tot posaven l'accent en una perspectiva evolutiva, en clau dels canvis i continuïtats** que s'han esdevingut en els darrers anys, tant en termes de quantitat i adequació dels recursos, canvis en el nombre i perfils dels infants i joves nouvinguts, canvis derivats de la crisi socioeconòmica, etc. **Completem l'anàlisi de les aportacions més aprofundides d'aquest grup focal amb les que ens van afegir més tangencialment els participants del grup focal destinats a les entitats socioeducatives externes al sistema educatiu.**

Les experiències variaven fins a cert punt depenent del context quotidià de treball dels entrevistats, però hi va haver un punt d'acord força compartit per tothom (amb matisacions per part de la Tècnica d'Educació del Consorci): **estem en un moment en què des de l'acció a peu de carrer es considera que l'acollida més "emocional", de "suport psicològic" i acompanyament en la familiarització amb el sistema escolar està realment assolida i consolidada** (i més tenint en compte la relativa reducció de fluxos dels darrers anys) i **resta pendent tot el relatiu a l'adquisició dels usos orals i escrits més formals per poder materialitzar una inclusió efectiva i l'èxit en els resultats escolars**, l'adquisició en definitiva de les competències per poder assolir el currículum acadèmic ordinari. Vegem-ne algunes manifestacions al respecte:

Jo vinc del Pla de l'Estany i nosaltres sí que hem tingut un descens en l'arribada de nouvinguts. Fins que el punt que les aules d'acollida que funcionàvem ens vam reunir, vam valorar la feina que havíem fet fins ara, que ha estat bona, positiva, sobre tot en el que és l'acollida emocional. Sí que crèiem que ens quedaven curts en el que comentàvem, en la dimensió més instrumental, vèiem que havíem ajudat a parar el cop emocional, els hem ajudat a aterrar, els hem ajudat fins i tot a comprendre la realitat sociocultural on havien anat a parar... Però quants han continuat estudiant quan han acabat l'ESO? Molts pocs... Això ens ha deixat una mica un regust agredolç en quant a la valoració, no? (prof. secundària al Pla de l'Estany)

Jo crec que a més, ara, la dinàmica sobre la qual estem reflexionant... és com triomfem amb els que hem tingut durant tot aquest temps, no? Ara tenim tot un bagatge més important de nanos que hem pogut veure com han evolucionat amb la llengua, i hi ha alguns que veiem que tiren molt i d'altres els hi està costant... Vull dir, que potser a l'aula d'acollida ara estem més rumiant l'organització de com millorar la competència en la llengua, com introduir-los en la classe ordinària, que no... (prof. secundària a la Barceloneta)

Abans ens escudàvem en el "acaben d'arribar" i ara això ja no serveix... i ara hem de pensar altres maneres de fer les coses en l'àmbit acadèmic, no només d'acollida... Hi ha qüestions de mètode, de com s'ensenya... **-i de currículum...**-que amb nanos de 14, 15 anys..., que haurien de seguir un mètode molt concret d'aprenentatge de la llengua i el que els hi ensenya l'aula d'acollida doncs potser no pot respondre a aquestes especificitats, perquè tampoc és especialista en l'aprenentatge d'una segona llengua... Fa 10-15 anys va haver-hi un boom de materials, de llibres que van sortir per l'acollida, i allà estem... no ens hem renovat... (prof. secundària a la Barceloneta)

Sí. Jo crec que en el meu context sí és això: el sentit de l'acollida clàssica, a banda de l'acompanyament en el dol migratori, ha anat perdent sentit amb la davallada i l'assentament dels fluxos migratoris... I ara el repte és aquest, de quina manera els enganxem, que un nen a Quart d'ESO pugui seguir més enllà de la classe d'educació física, per adquirir unes competències bases, i no sé si els plantejaments que tenim ara responen a aquest repte... (prof. secundària al Pla de l'Estany)

El següent fragment de conversa és igualment molt significatiu al respecte dels debats que s'estan plantejant des de l'actualitat de les vivències i la gestió de les aules d'acollida:

EE- Jo crec que la reflexió ara, després de 15 anys d'experiència, ha de centrar-se en el nivell acadèmic: "aprenen prou de llegir i escriure?", "hem de modificar algunes coses?", "seguim fent-ho com fins ara?"

MC- És a dir, un tema no només de si els acollim bé, si no si els "vestim bé" ..

EE- S'haurien de mirar els números (d'acreditacions) i reflexionar al respecte... Més enllà de que hi hagi que marxïn, però nens que porten des de P3 aquí que arriben a quart de l'ESO i que encara no llegeixen ni escriuen bé... Alguna peça, encara que sigui per provar, hauríem de canviar una mica, no?

MC- No tant amb els nouvinguts, sinó amb els que tenen una trajectòria llarga... Sí, jo també ho penso, això...

XP- Els equips escolars haurien de ser sí o sí interdisciplinars, i partir d'aquí haurien de començar a treballar i a plantejar límits, però...

MC- Sí, però és veritat que la mirada cultural no compta, no hi és... està absent...

XP- No, perquè tota l'atenció més cultural es fa per separat, fora de les dinàmiques quotidianes, serveis socials, etc.

Aquestes impressions vindrien a **corroborar en cert sentit les necessitats que justifiquen el viratge que des de l'administració es vol donar als dispositius de l'acollida**. Tanmateix, anirien en contradicció amb algunes de les contribucions de recerca que assegurin, com hem vist, que malgrat els innegables progressos, els aspectes d'interculturalitat i cohesió que haurien de sustentar aquest tipus de dispositius disten força d'haver-se materialitzat del tot satisfactòriament a través de les aules d'acollida... En aquest sentit, tal i com adverteixen els resultats de recerca, segueix molt vigent entre el professorat una **preocupació preferent per l'adquisició instrumental de la llengua catalana i dels "codis" formalitzats per poder usar-la en les tasques escolars, no només a nivell de secundària...**

Sí, necessiten una formació lingüística superior, molt més... Jo trobo que fan una pujada molt bona al principi, després es situen en una zona de confort, com l'anglès meu de turista que més o menys puc..., no? Però el pensament científic i el nivell de llengua que es treballa a l'escola és que està molt més a munt... Aleshores el que passa els que els deixem en aquesta situació de confort... Ells també ja hi són, ja estan bé, i si no hi ha un desig important d'excel·lir més en el coneixement i de tal, fins i tot nois que tu veies que "aquest noi té molt de cap, pot tirar cap a un Batxillerat", ell mateix va reduint les expectatives: "mira, jo potser deixaré d'estudiar", no? Perquè clar, per poder anar a un CFGM i entendre el que els hi expliquen, doncs.. (prof. de secundària a la Barceloneta)

Jo a la meua feina vaig haver de muntar una aula d'acollida d'emergència.., i ara l'estructura la tenim i els nens arriben d'una manera molt diferent... **-en quin sentit?**- bueno, ara són més grans... La meua realitat aquí a Barcelona ciutat (la Barceloneta) és que l'alumnat que arriba ara la gran majoria són grans, vull dir, 14 cap a 15, 15... Aleshores les expectatives, la manera d'estar a l'escola, les possibilitats de temps que tenim per poder ajudar-los a aprendre català és molt diferent que quan eren més petits... el problema és que aquests alumnes més grans vénen a l'aula d'acollida perquè tampoc tenen un altre lloc on els hi puguin donar tot el nivell de llengua que necessiten... (prof. de secundària a la Barceloneta)

...sinó també a nivell ja de l'educació primària, com és denotatiu en aquestes cites des de l'experiència acollidora a les escoles de Vic:

És clar, en dos anys no tenen un nivell de competència lingüística com qualsevol altre... En el moment en què entrem en l'acadèmic és on se'ns perden... i després et trobes que fas un examen, o qualsevol tasca avaluadora, i surt una paraula que no entenen i ja els tenim bloquejats. Llavors sí que em sembla interessant aquesta apreciació que han fet ara del suport lingüístic, estan veient les demandes que fem, que no n'hi ha prou amb dos anys a l'aula d'acollida, tenim tota una sèrie de nanos que necessiten un suport continuat.

Qüestionàriem si el suport ha de ser més fora de l'aula o dins de l'aula ordinària. (...). Però tenim nanos que han entrat a primer o a segon que és evident que haurien d'anar a l'aula d'acollida, perquè és la comunicativa, perquè a la que fas coses molt específiques de treball de llengua es perden, es perden...

Nosaltres, revisant les proves ACL (Avaluació de Comprensió Lectora), que situa molt bé la competència del nen, hi havia una prova que havien d'entendre l'expressió "a cau d'orella"... doncs no l'entenien... Com pots fer que un nano entengui aquesta expressió... és suficient una aula d'acollida, amb cinc hores a la setmana el nen pot fer aquestes proves? És complicat, no...?

A primària encara tenim espais molt de llenguatge oral, d'activitat oral, però quan entres en un treball més acadèmic, i treball escrit, que depenent de quina cultura sí que ja està alfabetitzada, però hi ha molts casos que els tenim que alfabetitzar des de 0, com fas que aquest nen en un context acadèmic se'n surti?... (...) Tots els que ja estan alfabetitzats, tenen més o menys recorregut, però acaben amb uns mínims resultats...

Fins i tot, en l'etapa de secundària, hi va haver qui va fer una proposta consistent en adaptar i homologar els cursos de Normalització Lingüística que s'ofereixen als adults a les aules d'acollida on hi van a parar majoritàriament joves de quinze anys en endavant:

I llavors dèiem amb les noies de Consorci de Normalització i Política Lingüística, amb 45 hores de classe els fan un curs de nivell B1, i després passen al B2, i... I jo vaig pensar, "45 hores...", però si les podríem fer com a xurros aquí", no? Si tinguéssim mètodes que tinguessin a veure més amb l'aprenentatge de la llengua tal i com ho fan els adults, l'aprenentatge d'una segona llengua... És que jo penso que el mètode que fan servir per ensenyar la llengua a un senyor que s'apunti per aprendre català no té res a veure amb els que estem fent servir nosaltres a l'aula d'acollida... Amb aquests més grans, eh? Tota l'estona penso que et fan patir més... També podríem adaptar-ho i fer-ho, no? No seria tan difícil... Els nois que estan més hores a l'aula d'acollida estan 16 hores a la setmana, llavors en dues setmanes i mitja es treuen el B1, no? Si féssim un plantejament de mètode d'aprenentatge de la llengua per adults potser també els motivaria una miqueta, amb aquests que arriben més grans, que ja són més adults. I llavors tot el vinculat amb la necessitat d'aprendre a viure aquí amb el català potser s'entendria millor.. (prof. secundària a la Barceloneta).

D'acord amb alguns dels participants, **el concepte d'acollida hauria d'adaptar-se als nous escenaris generats i/o aguditzats per la crisi econòmica tot enfrontant decididament problemes més "de fons", més de "llarga durada",** que tenen a veure amb l'agudització de la mobilitat de les famílies (especialment les d'origen immigrant) i amb el fracàs escolar que no solsament afecta als infants i adolescents d'origen immigrant, sinó també a l'alumnat autòcton en situacions socials més vulnerables. Així ho expressava, des de la seva dilatada experiència en aules d'acollida, un dels professors participants (del Pla de l'Estany a Girona):

Fa cosa de dos o tres anys vam veure que baixava la presència migratòria i vam fer un petit document d'anàlisi i reflexió destinat al Departament demanant que hi havia una nova circumstància i que el Departament fes el favor de no retallar el recurs, no? Quina era aquesta nova circumstància? Doncs vèiem que hi havia població d'origen immigrant, amb nacionalitat espanyola, però fills de gambians i tal, que malgrat haver passat dos o tres anys per l'aula d'acollida segons la normativa els continuaven tenint en el torn de matí, no? Llavors vèiem que la variable definitiva era la socioeconòmica, i demanàvem que el Departament assumís aquesta situació més de llarga duració, que potser hem superat aquesta primera acollida més emocional i més primària i ens trobem amb situacions més de fons, de llarga durada. Per tant, l'aula d'acollida s'havia de plantejar no des d'aquest pla de dos o tres anys, sinó assumint problemes de llarga durada... I ara estem una mica en aquesta fase... Hem hagut de redefinir el nostre paper i el nostre lloc, sobre tot per atendre

aquest perfil d'alumne, alguns de nacionalitat espanyola i d'altres que fa molt de temps que hi són... I ara estem en aquesta fase de reformulació, i agraïm que la Conselleria no ens hagi dit prou... **-Però llavors té sentit la mateixa idea d' "aula d'acollida" o es comença a parlar d'un altre tipus de dispositiu?**- No, es comença a parlar de recurs de "suport lingüístic", "sociolingüístic"... el concepte d'acollida comença a sonar una mica gastat... (prof. de secundària a Pla de l'Estany).

Des dels grups focals es constava com la **crisi econòmica havia comportat problemàtiques afegides que arribaven a l'aula d'acollida depassant les possibilitats de resposta d'aquest dispositiu davant urgències molt greus, especialment en el terreny conductual i de salut mental**, derivades del deteriorament de les condicions materials de vida d'aquestes famílies (veure capítol dedicat als efectes de la pobresa infantil):

Jo el que el em trobo és que la majoria d'alumnat és alumnat gran, la majoria de nens estan sobre tot a tercer i a quart d'ESO, amb al qual cosa als problemes de dol migratori s'afegeixen d'altres acadèmics importants, no? Mancances importants. I després per a mi, en l'aula d'acollida, el que veig que les problemàtiques que en general veig a l'educació s'accentuen d'una manera més punyent. Molts problemes vinculats a la situació socioeconòmica de les famílies, nens que efectivament es maregen perquè no han menjat... (...). I l'escola, que podria ser una porta d'entrada per a les famílies... El que parlàvem abans, de la doble tutoria, hauríem de tenir molt en compte això... que no hi ha ningú que s'encarregui de veritat de que aquestes famílies trobin un interlocutor amb qui puguin compartir aquests problemes... Aleshores moltes vegades no coneixen els circuits més bàsics de serveis socials, etc. (prof. secundària a Poble Nou)

Nosaltres estem en un bucle preocupats de què realment hem notat des de fa cosa de dos anys molts problemes emocionals, de gran bloqueig, i de ràbia i d'agressivitat **-A nivell general? O afecta més específicament a alguna població en concret?**- Sí, sobre tot ens ho trobem amb nanos d'origen subsaharià... Els que són d'origen marroquí, en tenim molts assentats a nivell d'estructura familiar, porten més temps, i per tant fan trajectòries més similars a la població autòctona... I en canvi en aquests moments els nanos d'origen subsaharià és espectacular... Què podem fer davant problemes realment greus? Sentim que se'ns escapen, que no hi arribem... I són també famílies que ja fa anys que hi són, i que estan patint molt la crisi, situacions... clar, no treballen, no tenen cap prestació... (...). De vegades, de cop i volta ens diuen "marxem", i no tenim temps ni d'un mínim acompanyament, una despedida... **-Simplement desapareixen...**- Sí, desapareixen... I llavors veus que és molt complicat la part aquesta, i llavors en l'aspecte conductual afecta moltíssim, moltíssim... (mestra primària a Vic).

Tot l'aspecte de les **retallades patides pels recursos d'atenció a la diversitat** preocupava en certa mesura als participants dels grups focals (especialment quan no tenen en compte el degoteig que suposa la matrícula viva), però sobre tot emergeix la necessitat d'optimitzar els recursos existents a través d'aquest replantejament que hem anat desgranant en els paràgrafs anteriors:

El tema dels recursos dels què disposeu també és important... i com han afectat les retallades...

A veure, reducció del professorat i de recursos n'hi ha hagut, ara n'hi ha menys. Al meu institut teníem dos professors per l'acollida i ara en tenim un i mig, no? Això són els números i és el que hi ha... (prof. de secundària a la Barceloneta)

Van amb números i a més van amb uns números que són des de l'inici, que nosaltres des que van començar a arribar aquest curs fins ara, hem tingut d'altres..., i aquest degoteig que s'incorpora ells no el contempen... Però sobre tot falla que no hi hagi una persona més especialitzada..., tanta importància que es va donar a les aules d'acollida, que no fos un recurs d'exclusió, etc..., però bueno... (mestra de primària a Vic)

No hi ha hagut realment una flexibilitat adaptativa dels dispositius d'acollida a les realitats diverses i canviants, en molts sentits, i també segons el context d'ubicació de les escoles, de les famílies immigrades amb infants i adolescents. La impermeabilitat afecta sobre tot a la xarxa de centres de secundària. Tal i com ho expressava la Tècnica del Consorci d'educació de Barcelona, Marta Comas, **“falla molt la capacitat de l'Administració educativa de diversificar respostes”**, es treballa a través de “paquets” estàndard i “mal afinats”, en el sentit de voler **resoldre de forma apressada temes de fracàs escolar quan la recerca ens diu que les actuacions per millorar l'èxit educatiu passen en primer lloc per atendre les dinàmiques de vinculació** d'aquests infants i joves al sistema educatiu:

... i només saben fer paquets, i paquets mal afinats. O sigui, que ens falla molt l'orientació i el diagnòstic, i ens falla molt la capacitat de diversificar respostes, no? I això segueix essent una mancança. L'Administració proveeix paquets tancats... és molt diferent la política que està fent per preveure l'abandonament prematur o l'atenció a la diversitat el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, del que fa per exemple el Consorci, que amb aquests projectes que fem nosaltres des del Lecxit, des de l'Escola de la Diversitat i així, es reconeixia que a Barcelona hi ha una atenció més de vinculació, o sigui, que es prioritza el tema de com s'està vinculant aquests nanos al sistema educatiu, i no tant un tema només de resultats, no?

Però sobre tot, després de 10 anys de rodatge de les aules d'acollida, **continuen evidenciant-se els problemes que afecten sobre tot als centres on el dispositiu rep un tractament més “externalitzat”, és a dir, on no hi ha a la pràctica un funcionament de centre acollidor en la seva totalitat**. Això es palpa sobre tot a través de la **manca de coordinació, àdhuc de vegades de comunicació entre els tutors de l'aula d'acollida i els de l'aula ordinària**. Tampoc ajuda que **no s'hagin acabat de decidir de manera clara protocols d'actuació i de treball conjunt**, la qual cosa també afecta al tipus de transició que s'efectua de l'aula d'acollida a l'aula ordinària, i al **procés d'avaluació/acreditació dels alumnes que hi han passat**:

- Aquestes realitats s'evidencien molt a l'**etapa de secundària**:

És que des d'un primer moment l'aula d'acollida sempre s'ha viscut com un plantejament molt abstracte: “cadascú que s'ho faci” i no et posen un mestre especialista de llengües, sinó un mestre normal i corrent, i clar, la bona voluntat és fantàstica, i formació se n'ha fet, però per determinades qüestions no arriba... (prof. de secundària a Pla de l'Estany).

Després també em resulta molt complicada la dualitat entre el tutor de l'aula ordinària i el tutor de l'aula d'acollida... Dificulta, jo veig a vegades com si aquests nens en determinats moments haguessin de fer com una doble adaptació, d'alguna manera... han de fer el procés d'adaptació dues vegades perquè la incorporació a l'aula ordinària a vegades és complicada... o a la millor els tenen en un racó de l'aula ordinària fent català, però haurien de fer el que fan els altres... els criteris de vegades no estan clars, de quines matèries ha de seguir o quines matèries no ha de seguir... (prof. secundària a Poble Nou).

O sigui, no hi ha un protocol clar sobre això, falla la coordinació en aquesta atenció...

Clar, llavors et trobes que et diuen que només li pots posar un aprovat... La coordinadora LIC diu que sí... doncs l'inspector diu que no... I jo ja sé que l'important en aquest nen no és que tingui un excel·lent en català o que..., no és el més important, ni el que recordarà ni el que li permetrà... però hauríem de tenir-ho clar, no? També perquè acadèmicament... (prof. secundària a Poble Nou).

Sí, es crea molt de dubte en aquests nens que són més grans, no? Els docents diuen “sí, aprovem-lo, aprovem-lo” i després veus que això no el beneficia... Tenim alumnes que se n'han anat a fer

un Cicle Formatiu de Grau Mitjà i s'estampen. Tenen un nivell molt justet de llengua i tu en aquell moment has dit, bueno "acreditem-lo per a què hi pugui anar", però al cap de no res els tens allà que tornen, no? I et diuen "és que no entenc res"... (prof. de secundària a la Barceloneta)

- ...Però també es palpen ja a l'etapa de primària:

Efectivament nosaltres a nivell de primària també ens trobem amb aquesta dualitat i aquestes contradiccions entre el tutor de l'aula ordinària i el de l'aula d'acollida... A nivell del pla individualitzat, planifiques molt i després resulta que allò no val per res en termes oficials, només és un escut per a què tu puguis fer determinades accions amb total llibertat. S'hauria de revisar el procés de validació d'aquests P.I.s (Plans Individuals) en un entorn com el nostre... (mestre primària Vic)

Però no hi ha una regulació d'aquest P.I, com es contempla a nivell d'avaluació... Si fem un P.I, que de vegades nosaltres fem molta anàlisi de en quin punt està el nen, a quin nivell..., després on queda registrat aquesta feina... El títol és el títol, però no queda registrat el nivell acadèmic..., no hi ha un recurs que si aquest nen té una adaptació lingüística pugui anar a fer un Grau formatiu amb una adaptació lingüística, perquè no està contemplat en el sistema. Es contempla com un pedaç, com les aules d'acollida, que és "pam, necessitem agafar l'alumnat i portar-los a l'aula d'acollida dos anys", però després... (mestre primària Vic)

Malgrat la idea d'aula d'acollida parteix d'un concepte d'entorn "obert", quan el recurs es desplega des d'unes pràctiques externalitzadores la tasca del professorat d'acollida i el plantejament d'estils inclusors, com per exemple el suport dels alumnes nouvinguts en el mateix entorn de l'aula ordinària, encara es continua veient força obstaculitzada, contrastant, com mostràvem als resultats de recerca, els discursos integradors amb les pràctiques tendents a la segregació; així ho testimoniaven alguns dels participants:

Jo crec que, vale, es prioritza el suport lingüístic i el suport emocional, però després quan estan a l'aula ordinària moltes vegades els tenen en un racó fent altres coses... Jo aquest any he aconseguit que algun profe em deixi anar de suport a la seva classe... **Tu entres a l'aula ordinària a acompanyar els teus alumnes?**- Sí, però només algun profe m'ha deixat- **I estàs fent les activitats amb ells...** -Sí, però vaja, educació plàstica i tecnologia no és el mateix... (prof. de secundària a Poble Nou)

Jo també ho faig, però no funciona... **-No funciona?**- No, perquè no em deixen plantejar la dinàmica de classe com a l'aula d'acollida, llavors ells tenen una dinàmica de funcionament i sents que estàs allà perdent el temps dues hores... - **O sigui tu has entrat amb els nanos per donar un cop de mà i l'altre professor t'està ignorant?**- Més o menys així és... (prof. secundària a Pla de l'Estany).

De vegades se'ls deriva massa ràpid... nosaltres també hem tingut el cas d'un nen de la Índia que se'l va derivar a l'aula d'acollida i després, preguntant bé, resulta que només havia estat a la Índia uns mesos feia poc... coneix l'escola i parla català fantàstic.. llavors era com "deixeu-lo en pau, deixeu-lo en pau", no només perquè ve de fora ha d'anar a l'aula d'acollida... també ens han vingut d'Hondures que han passat per l'aula d'acollida una estoneta al principi, però deixeu-les, si saben castellà poden estar un parell de mesos, però després deixa'ls que s'incorporin a l'aula ordinària, no? (prof. secundària a la Barceloneta)

De fet, en alguns casos s'és plenament conscient que **aquesta manca de treball en xarxa en sentit ampli en realitat revela deficiències més sistèmiques i àmplies denunciades sobre tot a nivell de l'educació secundària...**

I després, jo puc fer un acolliment emocional, intentes familiaritzar-los amb l'entorn per a què s'ubiquin... però clar... Els camins, els protocols per a poder derivar a un nen... Abans a Sant Joan de Déu hi havia un recurs específic per a dol migratori però ara actualment ja no... això ho complica molt... I deia molt també perquè a l'aula d'acollida s'evidencien moltes de les problemàtiques que hi ha, molts dels anacronismes també que hi ha... realment no som conscients que a nivell de l'ensenyament secundari obligatori no estan clars els criteris d'avaluació, no estan clars els plans individualitzats, els criteris de la coordinadora LIC i de l'inspector de vegades no coincideixen en si es pot avaluar o no es pot avaluar... (prof. de secundària a Poble Nou)

Jo crec també que molts d'aquests nanos no entenen què fan allà, no ho entenen, i l'escola no és capaç..., i no és un tema només de professorat, eh?, sinó de l'estructura,...no és capaç de posar en valor o de fer entendre a aquests nanos alguna inquietud o alguna motivació a través de la qual començar un procés, no? Perquè està clar que no entenen què fan allà, perquè estan allà... Clar, és que a més és molt complicat, no? Ha canviat molt poc l'escola... i en canvi... Jo formo part d'un grup on hi ha professorat, que estan superimplicats i tenen moltes ganes de canviar les coses..., però clar, les estructures són les que són i és molt més lent de canviar, no? Hi ha instituts que treballen amb aquests nanos d'origen immigrant a la ESO a un nivell que des del Casal veiem que són de tercer o quart de primària... A partir d'aquí, quatre anys fent què...? quin sentit li pot donar aquest nano que s'ha tirat quatre anys allà fent equacions i no sé què? (representant Casal dels Infants del Raval).

I el repte també és... Jo, per exemple, que l'any passat estava en una activitat que fan els de Bordils, amb cinema i fotografia, i els de sisè tenien unes competències brutals, van fer tota una exposició al poble... I hi participen tot un seguit de nois i noies subsaharians... i quan li vaig preguntar a la directora: "bé, i l'any que ve aquests nois, què?"... De Bordils se'n van a Celrà, a l'institut, i diu "allà en els fotran a l'aula d'acollida" !! Clar, a la secundària, els hi passen un tests d'aquests d' "a cau d'orella" i... torna a començar! Uns xavals que estaven preparant, fent el mapa, que havien tot uns treballs espectaculars... potser no serà aula d'acollida, però sí que serà en un grup de nivell B o C, o (Tècnica del Consorci d'Educació de Barcelona)

Des de les entitats del Tercer Sector, també es constata aquestes dificultats i rèmores per poder treballar aspectes d'acollida de manera coordinada amb els centres educatius.

Perquè vosaltres, teniu coordinació amb les escoles? I com la valoreu en el dia a dia?

LM- Hi ha de tot, hi ha de tot...

MS- Continua formant molt part de la voluntat del professor, o del centre en qüestió, o sigui, no és una directriu del Departament d'Educació...

R.- Sí, i que a nivell de coordinació els centres s'obrin també a participar en projectes, i que no depengui de l'aula o d'un professor.

En el cas dels següents testimonis al respecte la raó de fons està també en les retallades patides:

Per exemple, a nosaltres en ha estat bastant difícil que les escoles ens rebin i ens escoltin per treballar les maneres com podem fer el reforçament escolar, però és que ara, realment ja no és qüestió de voluntat, és que realment no tenen temps... Les retallades que ells viuen acaben afectant també a les hores de dedicació a aquestes famílies, a aquest tipus de recursos de la xarxa... I això també és una afectació als recursos, per dir-ho d'alguna manera. (representant Casal dels Infants del Raval).

Està clar que hi ha un espai per tots els infants en comú que és l'escola, no? I de vegades està desaprofitat. Però el que sí que veig és que hi ha escoles que estan desbordades, ja no només és la voluntat del professor que està allà, perquè realment estan molt desbordats... i al mateix temps un sistema educatiu molt rígid en el sentit de com s'organitzen els temps

lectius, no lectius... bueno, els educadors socials, a dia d'avui encara no hi ha manera, tot el tema de per les tardes poder treballar a les escoles, acaba essent molt difícil... (representant Fundació Comtal)

Ara bé, **també es van compartir experiències positives de treball en xarxa entre els centres, les aules d'acollida i serveis municipals externs com els Serveis Socials**, que a moltes localitats han suposat un suport important en la gestió dels processos d'acompanyament als centres, així ho explicaven des de Vic:

Jo sí que crec que una de les forces que tenim en el nostre Ajuntament és la integració dels Serveis Socials en el si de les escoles... Això jo penso que ens ha salvat de moltes situacions que... Abans teníem un excel·lent apuntament les incidències que hi havia amb algun nano per fer-li un seguiment més intensiu... L'any passat vam tenir una base de dades, perquè tenim una fitxa oberta per a cada nen... Clar, un cop tens 400 històries cadascuna amb les seves especificitats, llavors necessites un seguiment més acurat, i aquí els Serveis Socials ens han respost a les incidències que ens van sortint... Llavors sí que és veritat que a nivell d'actuació de serveis socials sí que hi ha hagut un creixement exponencial per totes les situacions que tenim de derivar... I l'organització de l'escola per poder fer que totes aquestes situacions tinguin seguiment ha estat un gran esforç...

Des d'aquesta perspectiva de treball cooperatiu en xarxa, **també es van abordar i valorar les dificultats d'implicació de les AMPAs en tot el relatiu a l'acollida als centres educatius**. La pròpia fragilitat en composició i estabilitat de les mateixes, així com el "filtre" en la participació i implicació de les famílies per una combinació d'estatus de classe social i procedència ètnico-cultural condicionen el seu paper i les possibilitats d'empoderament en els processos d'acollida...

Quina AMPA tenim en escoles com la nostra? És molt difícil... **-Continua costant que les famílies immigrades entrin a l'AMPA...** Sí... Perquè dius, bueno doncs, va, anem a buscar referents de cada comunitat..., però llavors el compromís..., i el llenguatge.... s'acumulen molts obstacles.... (mestra de primària a Vic). (...). Nosaltres en tot això de les beques i tal, tenim una dotació especial per mestre per tal d'organitzar uns tallers... però en el moment que preteníem que hi hagués una mare referent de cadascun dels tallers, es fa molt difícil... Mentre hi ha algú que mou i dinamitza, ja et van venint... Però clar, aquest "empoderar" i aquest co-responsabilitzar-se d'alguna manera... Encara estem a anys llum...

En el PEE, per exemple, jo crec que hi va haver una mica una borratxera de diners: piscina gratis, colònies gratis... Però no hi havia empoderament a nivell de "com ens organitzem les mames"... L'altre dia ens explicaven des d'un Centre Obert que havien rebut uns diners per donar berenars... Però ara són les mares qui ho organitzen, perquè "o vosaltres veniu i cuineu aquests berenars i cada dia organitzeu vosaltres uns torns i no sé què, o no hi hauran berenars...", i llavors les mares estan allà, s'arremanguen, fan les coques, organitzen... (Tècnica Consorci Educació de Barcelona)

I en el funcionament de les AMPAs en general..., dinamitzar..., a veure hi ha un tema de capital cultural i de capital formatiu, i al final veus AMPAs molt potents però amb famílies llicenciades, que tenen els recursos, que tenen la xarxa... Hi ha un nucli dur i on dius "mira aquí quina AMPA més activa", quan rasques una mica, estudis superiors dels papes i mames... És igual si són o no de fora... Llavors aquí ens hem d'esperar una mica, jo crec que aquí és un tema també de generacions... (Tècnica Consorci Educació de Barcelona)

Més enllà de les AMPAs, en els grups de discussió va quedar força de relleu que **encara hi ha un llarg recorregut per fer en l'acollida a les famílies novingudes, quelcom que es sobre tot palès no tant a l'etapa de primària com a la de secundària**, on ja de per si les famílies acostumen a tenir una presència més minsa... Els participants van fer notar que els formats tradicionals de comunicació amb aquestes famílies en concret, com ara les reunions ordinàries per fer arribar aspectes de funcionament del centre, etc., compten amb molt poca presència (sovint per temes idiomàtics, de manca de flexibilitat lingüística dels centres) o no funcionen en els seus objectius

per la concepció unidireccional de la trobada, i per la manca d'adaptació de la institució escolar als horaris i pautes comunicatives d'aquests pares i mares... Així es desprèn d'aquest fragment de conversa:

Nosaltres fem a l'inici de curs una reunió amb els pares, i el que acostuma a passar és que a penes ve ningú... I aquest any van venir uns quants..., bastants, però vénen en un acte de fe, s'assenten allà, però poden aportar molt poc... I jo penso que potser hauríem de rumiar el format i fer una altra cosa... Però la reunió de pares típica informativa... què els haig de dir, si jo veig allà la història i la vida de cadascú... però és molt difícil compartir el que farem i com ho farem... Llavors el format s'ha de repensar... (prof. secundària a la Barceloneta)

El tema de les tutories pot funcionar però s'ha d'assumir que hi ha d'haver una adaptació a les famílies... Quan adaptes horaris i pautes comunicatives a les necessitats de les famílies la resposta és bona, aquell mite que tenim que les famílies no tenen interès, cau... Ho reben molt positivament i agraïts, eh? Uns agraïments que dius "bueno, només estic fent la meva feina...". (Tècnica Consorci Educació de Barcelona)

És que atendre aquestes famílies demana un sobreesforç, demana que estiguis disposat a adaptar-te una mica a les seves necessitats, traducció, adaptació a un cert horari... I són coses que de vegades costa de trobar, aquesta capacitat d'adaptació... (prof. secundària a Pla de l'Estany)

Per últim, malgrat els èmfasis en les dimensions d'adquisició de la llengua (catalana) més enllà del pla comunicatiu que preocupa el professorat que treballa en els dispositius d'acollida, **també es van tractar qüestions que tenien a veure amb el tractament de la diversitat cultural. El debat sobre com enfocar les dinàmiques i processos d'aculturació/assimilació de l'alumnat nouvingut dista lluny d'haver-se tancat després de tots aquests anys de funcionament de les aules d'acollida i l'atenció a la diversitat.**

Encara es mantenen algunes visions per part del professorat (en aquest cas de primària) tendents a l'"essencialització", al reduccionisme fix i estanc dels referents de les cultures d'origen que, des d'unes bones intencions no assimiladores, poden comportar potencialment conseqüències en sentit segregador (baixes expectatives quant a les capacitats adaptatives i d'aprenentatge de l'alumnat dels orígens més "exòtics"), **si bé s'expressa clarament la necessitat que sigui l'escola qui s'adapti a aquestes "característiques" i no l'alumne/a...** Així ho revela per exemple aquesta cita des de les experiències d'una escola de primària:

Jo conec un mestre d'anglès que fa un projecte molt maco que és un "viatge" pels països d'origen dels nens... I després convoca a les famílies dels nens perquè expliquin la cultura de la seva ètnia... L'altre dia va tocar Ghana i el pare va començar a explicar perquè portaven els braçalets, que és per veure si el nen s'aprima o no... coi, doncs això..., els seus vestits, que beuen en una carabassa, tot de coses que penses "bueno, és folklore, no?", i ens van ensenyar un vídeo del jefe tribal de la zona... Era una cosa que em va impactar... Assante kindo... pel youtube hi és..., és una cosa que després entens perfectament que tu no pots pretendre occidentalitzar aquesta comunitat... I el que volem és "occidentalitzar-los"... (...). Tenen unes coses que a nosaltres realment ens queden tan lluny i que nosaltres els volem fer entrar aquí... i tenen uns mòbils i això i ja semblen que siguin occidentalitzats, i no..., no... Aquella sessió em va fer veure que realment estem lluitant contra coses que no podem lluitar... que per tant, o ens adaptàvem nosaltres... I ens hem d'encaminar a partir d'aquesta realitat, o ens esperem una generació, perdem una generació... I ja s'adaptaran els fills aquí, no?

La veu del Consorci d'educació de Barcelona reflexionava en aquest sentit: "La sensació final és que ho hem naturalitzat (la diversitat cultural) però no ho hem resolt, queda molt de camí per recórrer! Ha passat a formar part del paisatge i és quan és pitjor, quan està en el paisatge i llavors ho incorporen de forma naturalitzada".

Però també cal remarcar que algunes de les iniciatives formatives del professorat que han apostat per transformar els centres educatius des d'un plantejament que decididament defensi el disseny i la implementació currículums plurilingües i pluriculturals està començant a donar petits fruits com a mínim en el canvi de plantejaments de molts docents davant l'acollida. Heus aquí un exemple a partir de l'experiència dels mestres d'una escola de Vic:

XP- Nosaltres hem iniciat una formació amb el Juli Palou sobre multilingüisme molt interessant...

JC- Sí, perquè estem en el projecte d'investigació que feia el seu grup, i ara veiem per exemple que ningú ens ensenya a ensenyar llengua a uns alumnes que ja tenen una llengua i que llavors el català és L3 depèn de com...

MC- sí, i tot el tema de les estratègies, multilingües, que es poden aprendre varies llengües alhora...

XP- Llavors, nosaltres veiem que intentàvem "catalanitzar" l'escola i això ens ha resultat molt molt trencador... allò de dir, "volem integrar els nous alumnes en aquesta societat, doncs incorporem les seves llengües", no?

-MC- I el Juli us ha dit que les incorporeu, clar...

JC- Sí, que visibilitzem les seves llengües...

XP- Identifiquem punts per tal que l'alumne se senti la llengua nova seva... Identifiquem semblances... Sí, i és el repte, jo crec, d'encarar aquesta diversitat... Tenim una societat molt diversa... Com ho fem? o les "matem" totes les cultures i deixem la catalana, els assimilem... O les incorporen de manera que tothom se senti reconegut... I l'escola hi té un paper com molt clar, perquè és un d'aquests serveis per on tothom hi passa...

De fet, des de les instàncies municipals d'una ciutat com Barcelona es continuen reivindicant com a molt necessàries i un component essencial de l'*acollida* en els centres educatius en un sentit ampli, no només adreçat a la població immigrada nouvinguda:

A veure, sí que és molt difícil que a l'escola siguem capaços de fer un currículum pluricultural perquè hi ha la cultura hegemònica i tal..., però l'escola, que és el lloc del saber, i que la llengua és la transmissió i tal, valorar tot el que és la tercera llengua, que estem introduint l'anglès, l'alemany i tal... Ostres, anem a fer currículums on introduïm el xinès... Fer currículums plurilingües, i fer lo del Portfoli de les llengües, que això es va intentar, i que representa que els LICs havien d'anar per aquí... Jo n'he sentit explicar la teoria, però no ho estic veient a la pràctica... o sigui, lo del portfoli de cada alumne, quins idiomes parla, i que això sigui part del seu bagatge, la seva carta de presentació no en termes de cultura en sentit abstracte, sinó de currículum, de reconeixement de "jo parlo tot això"... jo penso que no s'ha fet, no s'ha aconseguit... (Tècnica del Consorci d'Educació de Barcelona)

Malauradament, l'extensió d'aquestes iniciatives formatives i de replantejament de pràctiques educatives en un sentit intercultural i inclusor semblen, en definitiva, en clar retrocés en uns moments delicats en què, davant l'actual conjuntura socioeconòmica, i la pressió pels resultats escolars que es deriven d'informes com els PISA, l'administració educativa està minvant la inversió en aquest tipus de formació (molt "costosa" perquè implicaria una transformació de tot el sistema i un recorregut a llarg termini) per afavorir en canvi estratègies d' "urgència" que, d'acord amb els resultats de recerca sobre l'adquisició i ús del català (i en menor mesura el castellà) passen pel monolingüisme i la deixada en *stand by* d'aquests aspectes de reconeixement i inclusió de les nostres realitats multiculturals que dotaven de sentit als plantejaments de l'acollida que es feien en el Pla LIC.

2.1.4. Conclusions sobre els dispositius d'acollida: actualització i reptes en clau d'intervenció i

de recerca

Els dispositius de l'acollida constitueixen, com hem vist, un dels elements que més evidencien la distància i els conflictes entre una retòrica integradora i inclusiva, i unes pràctiques que sovint tendeixen a afavorir dinàmiques segregadores i generadores d'inequitat acadèmica. En aquest sentit, l'organització d'aquests processos continua essent un repte pels centres educatius. De forma general podem afirmar que la presència d'aquests nois i noies ha endegat plantejaments educatius més amplis per poder fer un seguiment individualitzat i personalitzat de les trajectòries formatives. Ara, el **desafiament consistiria en la possibilitat de transformar l'acollida en un element important transversal del projecte educatiu per un major nombre de centres. Malauradament, els recursos de l'administració educativa sembla que van en una altra direcció**, amb la reconversió a partir del curs 2015-2016 de les aules d'acollida en "espais de suport lingüístic", com ja hem avançat més a munt...

- **Recomanacions d'intervenció a la llum de l'estat de la qüestió**

- Tal i com demostra la recerca més recent (Simó, Pàmies, Collet, Tort, 2014), els centres que orienten les seves pràctiques d'acollida cap a un model normalització "activa", han iniciat un camí amb noves oportunitats de generar projectes compartits i cooperatius que permetin aprendre junts a alumnes de diferents entorns. Per tant, **es fa més necessària que mai una visió holística que enfoqui aquesta acollida no com un servei fragmentat i aïllat de les dinàmiques generals del centre sinó com a part d'un plantejament més ampli de "centre acollidor" de tot l'alumnat.**
- Aquest objectiu només es pot aconseguir, doncs, des del **l'aposta per estratègies adreçades a tota la població mitjançant el treball en xarxa dels diferents recursos disponibles, i no des d'un treball aïllat d'alguns dels recursos que treballen per a l'acollida** (Simó, 2011). L'organització dels processos d'acollida des d'una perspectiva àmplia i global, com un repte que incumbeix a tot el centre, permet oferir activitats educatives més heterogènies i flexibles amb majors possibilitats d'aprenentatge per a tot l'alumnat i no només els nousvinguts...
- De fet actualment bona part dels fills i filles de famílies immigrades ja no són "nouveinguts". Calen espais de debat i de reflexió conjunta per part de les administracions, el professorat, i altres agents socioeducatius, des d'aquesta perspectiva de xarxa, per donar resposta i repensar estratègies d'actuació davant la consolidació i l'assentament ja dilatat en el temps dels fluxos migratoris: **emergeix amb força la necessitat de reenfocar l'acollida i l'acompanyament educatiu de forma que no només atengui problemàtiques associades a l'alumnat "nouveingut" sinó també altres de fons i de llarg recorregut relatives a alumnat ja nascut aquí, o socialitzat majoritàriament en destí, que no aconsegueix l'adquisició de competències acadèmiques bàsiques que garanteixin una trajectòria escolar reeixida i amb igualtat d'oportunitats.**
- Ara bé, des de les recomanacions que hem anat desgranant anteriorment, és **qüestionable que la decisió de l'administració educativa autonòmica de convertir les aules d'acollida en espais de "suport lingüístic i d'integració social per als estudiants de secundària procedents d'altres països que ja fa anys que estan dins del sistema educatiu català"** (paraules de la consellera Rigau, que justifica la mesura en base sobre tot a la davallada d'alumnat nouveingut, però també amb un criteri d'assegurar la continuïtat d'estudis de l'alumnat d'origen immigrant) **sigui realment una aposta en la direcció encertada.** En primer lloc perquè sobredimensiona la variable lingüística com a causa del fracàs escolar d'aquests alumnes bo i ser necessari el replantejament del reforç lingüístic de forma que es garanteixi l'accés als registres i usos de valor acadèmic; i en segon lloc perquè, tal i com es planteja de forma inicial el recurs, s'albira com un retorn a una atenció segregada, a través de la transformació d'un dispositiu d "acollida" en un "agrupament de nivell" *de facto*...
- Per últim, hem de tenir en compte, com ho fa també la recerca, que **l'acollida d'infants i famílies a la ciutat va més enllà de l'escola.** Treballar per a la igualtat d'oportunitats educatives i socials vol dir fer-ho també en el lleure i en les activitats fora de l'escola a través de la coordinació dels agents del territori (esport, música, biblioteques, reforç escolar, etc., a través dels PEE). També són necessaris recursos que estableixin ponts entre la comunitat educativa i l'entorn en la participació en activitats culturals, en participació en drets i deures de la ciutat des de l'escola i cap enfora (Simó, 2011).

- Per tant, continua essent clau incorporar les associacions intraètniques en projectes, dispositius o xarxes de treball d'acollida o recolzament a la població nouarribada. Aprofitar, amb aquesta incorporació, el coneixement desenvolupat en aquestes xarxes.

En resum, tal i com ho expressa Tort (2013:6) no es tracta únicament d'acollir els nens i nenes que arriben amb les seves famílies procedents d'altres països i entorns culturals com si fos una tasca assistencial inevitable; el plantejament ha de fonamentar-se a com atènyer l'èxit escolar, en la mesura que es pugui i en funció de les característiques de tots i cadascun dels nens i nenes. Les mesures d'acollida, les estratègies compensatòries, les innovacions de caire didàctic, són mitjans per a arribar a aquest horitzó de reeixir en els estudis. Les aules d'acollida dels centres han de ser espais oberts per a l'acollida de la família i dels infants i no tan sols per a l'acollida curricular. I els centres no poden donar per sabudes les claus de comprensió que les famílies i els joves necessiten per a entendre el funcionament quotidià de la institució. La recepció i l'acompanyament de les famílies en els centres educatius s'ha de fer a partir de les respostes individualitzades a les seves necessitats i a les dels seus fills i filles. Cal oferir informació sobre els recursos als quals poden accedir i que facilitin els seus processos d'assentament inicial en el territori i l'impuls en l'establiment de xarxes relacionals de caràcter horitzontal. Cal deixar enrera les aules d'acollida tal i com les coneixem fins ara i caminar cap a l'objectiu de *centres acollidors*.

• Focus de recerca a aprofundir

- **Tenint en compte els plans de l'administració educativa de reconvertir les aules d'acollida en espais de “suport lingüístic i d'integració social per als estudiants de secundària procedents d'altres països que ja fa anys que estan dins del sistema educatiu català”, caldria calibrar i avaluar fins a quin punt realment s'escau i és raonable aquest replantejament i actualització dels dispositius d'acollida i quins interessos hi poden haver en joc. Seria indispensable creuar i confrontar les valoracions i posicionaments tant dels tècnics en educació, com del professorat, com de les famílies immigrades, com dels mateixos nois i noies que passin pels nous dispositius.**
- **Les aportacions de recerca sobre les llums i les ombres dels dispositius d'acollida en termes d'inclusió i segregació, així com d'equitat en les trajectòries educatives** (tant a nivell d'accés als continguts i competències del currículum ordinari, com a nivell de les dinàmiques de des/vinculació escolar social i relacional), **comença estar una mica obsoleta i necessitaria una actualització acurada, i en un sentit avaluador, en el marc dels efectes de la crisi econòmica sobre les retallades de recursos d'atenció a la diversitat** (com hi ha afectat la reducció en la dotació de recursos a cadascuna de les etapes educatives: infantil, primària, secundària...?). És indispensable, doncs, analitzar en futures recerques de forma comparada l'impacte educatiu dels diferents models i pràctiques d'acollida en els resultats acadèmics de tot l'alumnat
- En els nous escenaris produïts per les retallades en l'atenció a la diversitat, **caldria apamar des de la recerca fins a quin punt i en quins sentits s'ha anat “abandonant” o subvertint (com sembla que ha anat succeïnt en els darrers anys) un enfocament holístic i transversal de l'acollida** (idea de “centres acollidors”) en un sentit multicultural i multilingüístic, tot actualitzant les falles i contradiccions entre les retòriques de la inclusió de la diversitat cultural, i la realitat de les estructures d'atenció, així com les desiguals experiències de l'alumnat de diferents orígens socials, culturals i ètnic-nacionals que en són els destinataris.
- Faltaria també **refrescar i renovar, a partir de la recerca, nous plantejaments sobre com encaixar o redefinir les dimensions més purament culturals i identitàries de l'acollida**, a partir de la constatació que el debat sobre les dinàmiques i processos d'aculturació/assimilació de l'alumnat nouvingut dista lluny d'haver-se tancat després de tots aquests anys de funcionament de les aules d'acollida i altres dispositius d'atenció a la diversitat. **Fins a quin punt, després de tot el trajecte recorregut i les accions formatives empreses, s'han transformat algunes visions o perspectives culturalistes, tendents a l' “essencialització” dels referents de les cultures d'origen, entre el professorat i professionals de l'atenció als fills i filles de famílies immigrades?**

2.2. Inclusió i segregació escolar: perspectives interescolar i intraescolar

Aquest capítol necessàriament tindrà punts de contacte amb el dedicat a les trajectòries escolars i també als dispositius d'acollida específica de l'alumnat estranger, donat que no podem deixar de fer referència a aspectes comparatius d'aquests dos àmbits que ens encaminen a interpretacions en clau d'inclusió/segregació i equitat.

El text s'estructura distingint les dues perspectives a través de les quals es canalitzen les anàlisis i reflexions sobre la segregació escolar: per una banda, la perspectiva *macro* que es centra en els processos de distribució d'alumnat en funció de la seva procedència i origen socioeconòmic entre territoris i entre centres segons titularitat, etc., així com en les polítiques que actuen sobre l'oferta i la demanda escolar (zonificació, tria de centre educatiu, etc.); i per l'altra, la mirada *micro* a les dinàmiques i processos d'inclusió i segregació intraescolar, a nivell intern de centres, palpables tant a través dels dispositius i les pràctiques adreçades al col·lectiu de nouvinguts (aules d'acollida, grups de nivell, adaptacions curriculars, etc.), com a través de les dinàmiques relacionals que, conjuntament amb aquestes pràctiques, donen lloc sovint a espais d'aprenentatge i socialització diferenciats que tenen impacte en els processos de segregació escolar.

2.2.1. Perspectiva "macro": processos d'inclusió i segregació a nivell de xarxa i territorial

Si fem un repàs a les darreres publicacions sobre segregació escolar i origen de l'alumnat, veurem que la major part dels treballs es concentren l'any 2008 i 2009, i des de llavors realment hi ha hagut poques actualitzacions de recerca (a excepció de Bonal, dir., 2012, 2013), per tant el gruix són estudis que ja comencen a demanar una revisió a la llum de l'actualitat del fenomen migratori a Catalunya. Efectivament, tal i com se'ns adverteix a una de les darreres investigacions en el fenomen dirigida per X. Bonal, *Municipis contra la segregació escolar* (2012), la reducció de l'alumnat immigrant d'incorporació tardana al sistema educatiu (l'anomenada *matrícula viva*) i les urgències de la política educativa derivades de la crisi econòmica, semblen haver deixat en un segon pla aquest fenomen. Tanmateix, la reducció de la segregació escolar continua essent un factor d'importància cabdal per assegurar la igualtat d'oportunitats educatives i la cohesió social del nostre sistema educatiu i de la nostra societat, i més tenint en compte que en el present escenari de crisi econòmica (*Dossier de premsa* de la publicació de Bonal, 2013:5):

1. La crisi econòmica accentua el risc de fractura o fragmentació social. La crisi augmenta la competència pels recursos escassos i accentua les actituds de rebuig cap a determinats grups socials. La percepció del risc econòmic accentua la voluntat de diferenciació i la segregació de la demanda educativa. Es consolida així un model de risc de cara a la convivència social futura.
2. El context de crisi econòmica i de retallades accentua sens dubte els processos de segregació escolar, en gran mesura perquè les administracions dediquen menys recursos a polítiques d'acompanyament i a polítiques de suport a l'escolarització com són el transport escolar i les beques de menjador. Les retallades dificulten sens dubte la planificació educativa per a l'equitat educativa. Fins i tot municipis com els estudiats estan en risc de fer passos enrere respecte al que s'ha aconseguit. Desfer és molt més fàcil que fer.
3. Malgrat l'existència d'un clar marge d'actuació de la política educativa, la lluita contra la segregació escolar a Catalunya ha estat una política absent. Fins ara no hi ha hagut cap govern de la Generalitat que hagi assumit un lideratge clar i hagi desplegat una política dirigida a l'escolarització equilibrada. De fet, no només no s'ha actuat contra aquesta tendència sinó que fins i tot s'han pres decisions que han fet augmentar i no reduir la segregació escolar.¹
4. L'assoliment de determinats objectius educatius, com la reducció de l'abandonament educatiu prematur o la millora de les competències educatives dels estudiants, no són possibles en un context de segregació escolar. Si els grups socials que tenen marge de millora en educació s'escolaritzen en

centres amb elevades proporcions d'alumnat en risc educatiu, difícilment d'aconseguirà que el país reduïeixi la taxa d'abandonament educatiu prematur o la proporció dels anomenats ni-nis.

Més endavant tornarem a aquesta darrera recerca de caire eminentment aplicat sobre els processos de segregació i les polítiques municipals darrerament adreçades. Abans cal anar als antecedents:

Han estat els investigadors de l'IGOP, els sociòlegs Ricard Benito, Isaac González i M. Àngel Alegre els que més profusament i en profunditat han contribuït a la producció investigadora, amb molt de rigor quantitatiu i qualitatiu, sobre el fenomen, freqüentment a demanda de la pròpia Fundació Jaume Bofill. Per aquests autors, el concepte de "segregació" fa sobre tot referència al tipus de distribució de l'alumnat entre els centres escolars de cada municipi en funció de les diferents característiques sociodemogràfiques que influeixen directament i determinant en el rendiment acadèmic futur dels alumnes: "En el nostre cas, hem operativitzat el concepte de segregació escolar tot **analitzant la distribució de l'alumnat a partir de dues variables sociodemogràfiques: la procedència geogràfica i el capital instructiu familiar (a partir de tres categories clau: si el pare i/o la mare tenen estudis universitaris, si el pare i/o la mare tenen estudis postobligatoris no universitaris, o bé si ni el pare ni la mare tenen estudis postobligatoris).** La segregació escolar, tal com la definim, ens dibuixa les desigualtats entre centres en relació al perfil d'estudiants que atenen" (Benito i González Balletbó, 2008:161).

L'estudi que ha sentat càtedra en la matèria, *Processos de segregació escolar a Catalunya* (Benito i González Balletbó), va ser publicat el 2007 sota els auspicis de la Fundació Jaume Bofill, que es va proposar, en essència fer una radiografia el més acurada possible del fenomen a Catalunya. En aquesta recerca s'analitza el nivell de segregació escolar existent a deu municipis catalans, a partir de la recollida de dades referents a l'origen social dels alumnes de P3 del conjunt d'escoles. A partir de diferents índexs es dibuixa la situació quant a la distribució de l'alumnat a Catalunya tant en funció de la procedència dels infants i de les seves famílies com en funció del nivell d'instrucció dels pares. En tots els índexs la situació de màxima heterogeneïtat intraescolar i màxima homogeneïtat interescolar coincidiria amb el valor 0 dels índexs, i, per contra, la situació de màxima segregació, amb els valors 1 (o -1) dels índexs⁷.

Els autors partien ja de diferents investigacions prèvies que posaven de manifest l'existència d'importants diferències, a nivell agregat, entre l'escola pública i l'escola concertada pel que fa a la procedència, la classe social o el nivell d'instrucció familiar de l'alumnat que escolaritzen, entre altres variables (Bonal i Albaigés, 2006; Bonal, Rambla i Ajenjo, 2004; Pérez Díaz, Rodríguez i Sánchez, 2001; Calero i Bonal, 1999; citats per Benito i González, 2008:165). En la recerca referenciada la finalitat és una aproximació a les diferències existents entre els diferents centres a escala local, "amb l'objectiu de conèixer les dinàmiques de distribució de l'alumnat que tenen lloc als municipis catalans, més enllà de les diferències segons la titularitat" (íbid.).

Des de la perspectiva dels autors, **"Una xarxa escolar segregada és aquella que s'aproxima a una situació d'homogeneïtat social intraescolar i d'heterogeneïtat social interescolar, és a dir, una xarxa escolar amb un perfil d'alumnat homogeni dins dels centres i heterogeni entre els centres"** (Benito i González, 2007:41). Aquesta **perspectiva és interessant per diferents motius**, segons es reconeix a l'Informe del Síndic de Greuges sobre Segregació escolar publicat el 2008 (pgs. 21-22):

⁷ Els autors van treballar sobretot amb quatre tipus d'índexs (Benito i González, 2008:165): els índexs de segregació escolar segons procedència geogràfica i segons nivells d'instrucció dels pares, i els índexs de polarització escolar segons procedència geogràfica i segons nivells d'instrucció dels pares. Els índexs de segregació mesuren la distribució genèrica, entre el conjunt de les escoles del municipi, dels alumnes de cada perfil analitzat. Els índexs de polarització mesuren la concentració de determinats perfils d'alumnes al 20 % de les escoles que, o bé tenen més alumnes o bé en tenen menys de cada determinat perfil. Per tant, són dos tipus d'índexs complementaris, mentre que els de segregació ens mostren la distribució general dels alumnes, els de polarització ens mostren les concentracions d'alumnes a determinades escoles. Per conèixer amb més detall tant la naturalesa dels diferents índexs emprats en l'anàlisi com l'exposició detallada de les situacions de segregació que hi trobem ens remetem a la investigació referenciada.

- En primer lloc, perquè **incorpora en l'anàlisi no solament la segregació en funció de la nacionalitat, sinó també en funció d'altres variables relacionades amb l'origen social de l'alumne, com pot ser el nivell instructiu o el nivell socioeconòmic familiars.** De fet, les recerques prèvies ja constataven que en molts municipis catalans la segregació és més pronunciada en funció d'aquestes darreres variables que de l'origen immigrant, de tal manera que l'alumnat immigrant no seria el grup social amb una distribució menys equitativa (Benito i Gonzàlez, 2007).
- En segon lloc, perquè **la segregació no solament ateny els grups socials més desfavorits. De fet, aquestes mateixes recerques demostren que molt sovint els nivells de segregació més elevats es troben entre l'alumnat procedent de famílies amb un nivell d'instrucció més elevat, no pas de famílies descapitalitzades des del punt de vista educatiu.** En aquest sentit, les famílies amb més capital educatiu serien les que tendrien a concentrar-se més en determinats centres, a estar menys equitativament distribuïdes en el conjunt de la xarxa escolar (Benito i Gonzàlez, 2007).
- I en tercer lloc, perquè **la segregació escolar no solament té a veure amb la concentració important d'un determinat grup social en determinats centres, sinó també amb la resta de situacions, d'intensitats diverses, que perjudiquen l'equitat i la cohesió social de la xarxa escolar en conjunt.** No podem perdre de vista que *homogeneïtat social intraescolar* i *heterogeneïtat social interescolar* (generalment les dues cares d'una mateixa moneda) es poden produir també de manera separada (per exemple, en el cas de territoris amb una xarxa escolar socialment heterogènia *dins* i *entre* centres). És important, doncs, tenir en compte les diferents formes amb què es manifesta la segregació per valorar en la justa mesura el seu grau real de desenvolupament.

L'estudi mostra situacions força diverses entre uns municipis i altres, però en tots ells algun dels índexs emprats donen com a resultat situacions de segregació importants. En alguns municipis, la segregació escolar detectada és molt accentuada.

L'anàlisi de caire quantitatiu, que representa el gruix del desplegament metodològic realitzat, es va dur a terme a 10 municipis catalans. **A cada municipi, mitjançant l'administració d'un qüestionari a les famílies, es van analitzar dades relatives als processos de preinscripció i matriculació a P3. Els tres blocs d'anàlisi principals van ser: l'anàlisi de la composició social dels centres -per tant, l'anàlisi de la distribució de l'alumnat entre els diferents centres-, l'anàlisi de la relació entre la composició social de les àrees d'influència escolar i la composició social dels centres educatius, i l'anàlisi dels fluxos de mobilitat entre les diferents àrees d'influència.**

Exposem de forma breu, i sense poder entrar en gaires detalls de xifres, **algunes de les principals conclusions que se n'extreuen** (íd. Pgs 165-166):

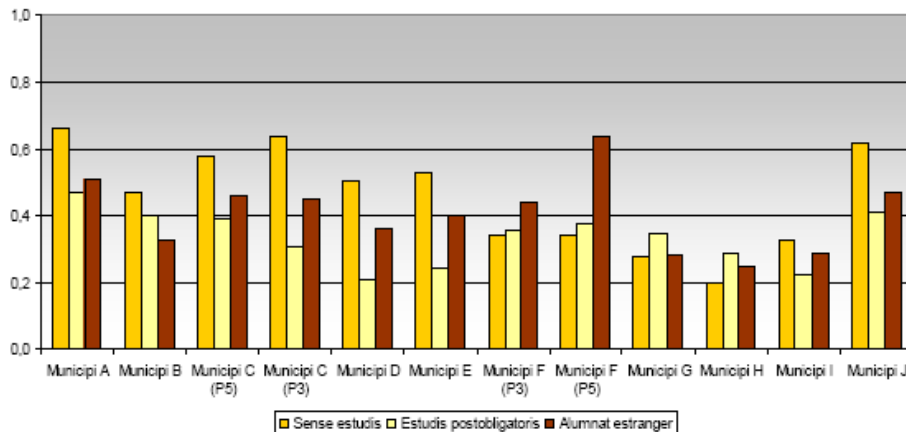
- **La segregació escolar relacionada amb el nivell instructiu dels pares és, en termes generals, més significativa que la segregació escolar motivada per la procedència geogràfica.** La procedència geogràfica explica els elements més espectaculars i visibles de segregació escolar: la concentració d'alumnes d'origen estranger a determinades escoles. Però el problema de segregació més invisible i transversal és el que té a veure amb els nivells d'instrucció dels pares, que varien molt entre unes i altres escoles.

En el següent gràfic -que recull els índexs de segregació de cada municipi referents a l'alumnat procedent de famílies amb dèficit instructiu, amb estudis postobligatoris i

l'alumnat nascut a l'estranger- s'observa que tan sols en un municipi (Municipi F) la segregació de l'alumnat nascut a l'estranger és la més elevada. A la resta de municipis l'índex més elevat fa referència al capital instructiu familiar (majoritàriament l'alumnat de famílies sense estudis).

Gràfic 1.

Índexs de segregació escolar entre els centres de cada municipi



Font: Benito i González, 2006:25.

Tal i com afirmen els autors (Benito i González, 2006:26), l'escolarització de les famílies immigrades tendeix a produir-se en aquelles escoles amb major presència de famílies autòctones "infrainstruïdes". És per això que, en termes generals, l'índex de segregació de l'alumnat amb pares sense estudis és superior al de l'alumnat nascut a l'estranger (i també de l'índex de l'alumnat amb pares nascuts a l'estranger). Sense menystenir la concentració a les escoles socialment més "desfavorides", el que posen de manifest aquestes dades és que la concentració de famílies amb estudis postobligatoris en algunes escoles és un fenomen de major magnitud.

- **El fenomen de la segregació escolar es dibuixa clarament en la comparació entre l'escola pública i l'escola concertada.** Recordem que a Catalunya prop d'un 60% de l'alumnat d'origen autòcton està escolaritzat a l'escola pública i un 44% a la privada, però que en canvi l'alumnat d'origen immigrant ho està en un 81% a la pública i en un 19% a la privada. Els perfils instructius dels pares de la concertada són més elevats que els de la pública. Alhora, però, hi ha un altre fenomen igualment destacable: **la segregació escolar tant dins de l'escola concertada com dins de l'escola pública és considerable, quelcom que sovint queda diluït en la contraposició que fem entre un i altre tipus d'escola a partir de les dades agregades**, i que tendeix a desdibuixar-ne les diferències internes. Destaca especialment la **forta segregació interna existent dins de l'escola pública**, tan potent com la segregació entre la pública i la concertada.
- De fet, **les formes de segregació escolar més accentuades les trobem entre una minoria d'escoles d'elit que, malgrat ser sufragades amb fons públics, concentren una població molt homogènia**: pares d'elevat nivell d'estudis i tots ells autòctons. Per tant, les formes de segregació escolar més accentuades són aquelles que mai no es problematitzen, i tenen a veure amb l'existència d'escoles «elitistes» que, òbviament, no estan complint amb la seva funció de servei públic.

- Vinculat als punts anteriors, **els índexs de segregació escolar mostren que els problemes de segregació social no només estan relacionats amb la concentració d'alumnes de procedència estrangera a determinats centres escolars.** La segregació escolar afecta transversalment la distribució d'alumnes entre totes les escoles del municipis investigats. No és, per tant, una qüestió que afecti el 5 % o el 10 % de centres escolars, sinó el gruix del sistema escolar.

Podem completar aquestes conclusions amb les de l'Anuari de la *Fundació Jaume Bofill L'Estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011* (2012). Aquesta publicació, que revisa en la part dels indicadors alguns dels principals condicionants de l'èxit educatiu a Catalunya, posa de manifest novament la rellevància del problema de la segregació escolar al nostre país i els seus efectes negatius sobre els resultats acadèmics del sistema educatiu: l'anàlisi per municipis de més de 10.000 habitants evidencia una **relació positiva estadísticament significativa entre els nivells de segregació escolar al municipi i la no graduació en ESO: en general, a més segregació entre centres escolars, pitjors resultats globals obté un municipi determinat en el seu sector públic.** En el marc de l'Anuari, i en coherència amb l'estudi de Benito i González (2006, 2007), **també es constata que aquesta segregació escolar esdevé més perjudicial per a l'alumnat socialment menys afavorit i no necessàriament d'origen immigrant estranger, especialment com a efecte de la seva concentració en determinats centres.** L'heterogeneïtat social a les aules, lluny de perjudicar l'alumnat amb millor rendiment, com sovint es pensa, no té efectes sobre els seus resultats educatius i en canvi beneficia l'alumnat amb més dificultats educatives. Els processos de concentració d'alumnat amb més necessitats educatives en determinades escoles i aules, en canvi, reverteixen negativament sobre els resultats d'aquest alumnat i, conseqüentment, també els del conjunt del sistema.

De fet, **la segregació tendeix a ser més alta en aquells municipis amb més grandària, amb més nombre de centres, amb més centres de titularitat privada, amb menys coresponsabilitat del sector concertat en l'escolarització d'alumnat estranger, etc.** Contràriament al que hom podria pensar, en canvi, **no existeix relació estadísticament significativa entre el pes del fet migratori al municipi i el nivell de segregació dels seus centres.** Aquest té més relació amb la implantació del sistema escolar a escala local i amb les polítiques d'escolarització equilibrada promogudes per fomentar l'escolarització equilibrada.

Per la seva banda, **l'Informe del Síndic sobre segregació escolar (2008) presenta dades de municipis amb un 20% depoblació estrangera que tenen centres amb el 75% d'alumnat estranger i amb el 0% d'alumnat estranger, com l'Hospitalet. O bé, municipis amb el 8% de població estrangera que tenen centres amb el 34% d'alumnat estranger, com Sabadell.** Aquesta polarització encara és més òbvia quan s'observen les diferències entre la proporció de població estrangera a una zona educativa concreta i a alguns centres educatius de la mateixa. Segons Carrasco (2008:34), caldria saber, a cada nivell local, si la majoria de centres reflecteixen polarització o bé es situen en proporcions més properes a la mitjana del municipi o del barri. Les dades que comparen els centres per titularitat i població estrangera als municipis mostren grans diferències entre el que a l'informe s'anomena més equitat (més població estrangera i menys diferències per titularitat dels centres) i menys equitat (menys població estrangera però més diferències per titularitat dels centres), i es valora positivament l'esforç de les polítiques de redistribució de l'alumnat estranger als primers municipis (Figueres, Olot, Vic, La Bisbal d'Empordà) respecte dels últims (Sant Feliu de Llobregat, Banyoles, Castelldefels, Viladecans, El Prat de Llobregat i Salt). Es valora positivament, en aquest sentit, el repartiment d'alumnes practicat a Vic i a Olot com a exemples de bones pràctiques, i es valoren molt positivament les experiències d'estudi. Destaca, finalment,

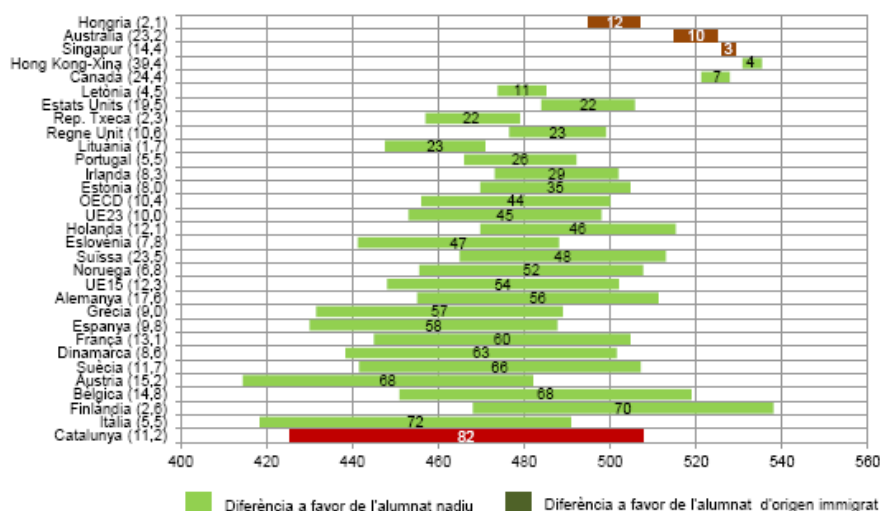
la ciutat de Barcelona com a un entorn on es localitzen alts nivells de segregació i de concentració. Pel que fa a diferències entre sectors, són més altes dins del sector privat atès que el públic acostuma a escolaritzar més sistemàticament alumnat estranger.

Des del Dossier de premsa elaborat a partir de la publicació *Municipis contra la segregació escolar* ens alerten, tot citant diferents estudis basats en comparativa de resultats escolars a través d'informes com el PISA, de les **conseqüències de la concentració de l'alumnat "en risc educatiu"** (F. Bofill-Bonal, 2013:6-7):

- **La segregació escolar repercuteix negativament sobre els resultats del conjunt del sistema.** Els processos de concentració d'alumnat amb NEE en determinades escoles reverteixen en les diferències dels resultats individuals i sobre els resultats agregats. A Catalunya, la diferència entre la taxa de graduació a l'ESO al sector públic (77,5%) i al sector privat-concertat (88,4%) és resultat de la diferent composició social dels centres. Els estudis realitzats per la mateixa OCDE alerten sobre els efectes negatius que té la segregació escolar i la no regulació de la llibertat d'elecció d'escola sobre el rendiment agregat i la qualitat dels sistemes educatius. Igualment, ja hem vist més a munt, L'Anuari 2011 d'educació de la Fundació Jaume Bofill destaca que en els municipis de més de 10.000 habitants, hi ha una relació positiva entre els nivells de segregació escolar i la no graduació a l'ESO.
- **La segregació escolar accentua les diferències de rendiment entre alumnat nadiu i no nadiu. Però això és així perquè l'alumnat no nadiu també acostuma a coincidir amb el més desfavorit socialment....** Una concentració d'alumnat d'origen immigrant que, de manera general, obté puntuacions més baixes pot afectar els resultats dels altres companys de classe. Catalunya presenta una diferència de 82 punts entre alumnat nadiu i no nadiu a les proves PISA de competència lectora. És on més diferència s'observa entre aquests dos col·lectius, una diferència prop de 40 punts superior a la mitjana de l'OCDE i quasi 30 punts superior a la mitjana de la UE15.5, tal i com es mostra en aquesta gràfica:

Gràfic 2.

Diferències de puntuació entre alumnat nadiu i alumnat d'origen immigrant a escala internacional



Nota: Entre parèntesi el percentatge d'alumnat immigrant.

Font: Ferrer, F. (dir) (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Font: Dossier de premsa de *Municipis contra la segregació escolar* (F. Bofill-Bonal, 2013:17)

De fet, ja hi ha prèviament una àmplia literatura que esgrimeix el pes de la composició escolar dels centres sobre les dinàmiques de segregació, moltes vegades per sobre de la influència de les variables internes –pedagògiques i organitzatives. (Dumay i Dupriez, 2007; Dupriez et al., 2008; citats a Benito i González Balletbó, 2013). En el nostre context, per exemple, Mari-Klose et al. (2009) també van fer notar el pes de la composició social en les proves PISA 2006, alhora que el contrastaven amb la relativa baixa incidència de les variables internes o “de procés”. Tanmateix, des de la perspectiva d'altres investigadors (Carrasco, 2008; Benito i González Balletbó, 2013), aquests resultats no són el suficientment contundents, malgrat tot, per menysprear la potencial influència d'algunes variables del procés pedagògic i organitzatiu, degut a què els estudis de naturalesa quantitativa no deixen de presentar dificultats significatives per mesurar amb precisió aïtals processos. Ara bé, **el volum d'estudis que tant a nivell nacional com internacional vénen posat de relleu de forma sistemàtica el pes de la composició, contribueix sens dubte a situar la segregació escolar com un factor de desigualtat ben rellevant, alhora que com un element sobre el qual potencialment es pot intervenir i amb bons resultats des de la política educativa.**

En definitiva, el nivell de segregació escolar a Catalunya és quelcom prou significatiu com per tenir-ho en consideració en relació a les polítiques educatives. És un problema que impacta amb diferent intensitat en els diferents municipis, però que en tots és rellevant.

D'acord amb aquests estudis i els seus resultats, **quins serien els principals factors de la segregació escolar a aquest nivell macro, de composició social?** En podem destacar dues, a banda de la doble titularitat de la xarxa escolar (Benito i González, 2008:166): **la segregació residencial en relació amb la zonificació escolar, i l'existència de diferents lògiques de tria escolar entre les famílies així com l'existència o no de polítiques de redistribució d'alumnat.** Tot i que podem trobar altres factors explicatius de les dinàmiques segregadores aquests ens ajuden a comprendre el gruix del desequilibri en la distribució de l'alumnat. Es tracta de tres factors estretament relacionats entre si, que generen dinàmiques més segregadores en la mesura que es retroalimenten i es produeix un efecte acumulatiu de les seves conseqüències negatives sobre la distribució de l'alumnat.

Com que dels efectes de la doble titularitat de la xarxa ja són prou coneguts, **abordarem amb més detall les altres dues variables** partint del coneixement de recerca disponible, especialment la investigació de Benito i González esmentada, així com l'Informe sobre segregació escolar del Síndic de Greuges (2008):

A) Segregació residencial, i zonificació escolar

Les diferents publicacions consultades deixen ben clara la constatació que **la segregació escolar acaba sent superior a la segregació residencial o, el que és el mateix, que la segregació escolar només s'explica parcialment per la segregació residencial**. Per tant, el problema no és pas que hi hagi centres amb una elevada presència d'alumnat estranger, sinó que aquesta presència sigui clarament superior al percentatge d'infants estrangers del seu territori d'influència. Aquesta taula de l'Informe sobre segregació escolar del Síndic de Greuges que conté la llista dels centres catalans de primària i de secundària amb més presència d'alumnat estranger respecte a la mitjana del municipi, és prou il·lustrativa, si bé ja queda una mica endarrera en el temps i caldria fer-ne una actualització:

Primària	Municipi	% estrangers municipi	% estrangers escola	Diferència
CEIP 1	Badalona	10,7	78,3	67,6
CEIP 2	Hospitalet de Llobregat, l'	20,5	85,1	64,7
CEIP 3	Girona	11,8	69,7	57,8
CEIP 4	Vic	22,2	79,3	57,1
CEIP 5	Vic	22,2	78,6	56,4
CEIP 6	Reus	14,2	69,5	55,3
CEIP 7	Cornellà de Llobregat	14,1	65,5	51,3
CEIP 8	Santa Coloma de Gramenet	19,3	68,7	49,4
CEIP 9	Hospitalet de Llobregat, l'	20,5	69,6	49,1
CEIP 10	Valls	8,8	57,8	49,0
Secundària	Municipi	% estrangers municipi	% estrangers escola	Diferència
IES 1	Hospitalet de Llobregat, l'	21,2	68,3	47,1
IES 2	Salt	34,1	75,3	41,2
IES 3	Hospitalet de Llobregat, l'	21,2	59,3	38,0
IES 4	Terrassa	13,1	50,0	36,9
IES 5	Hospitalet de Llobregat, l'	21,2	55,6	34,3
IES 6	Lleida	10,2	43,8	33,6
IES 7	Badalona	12,4	44,2	31,8
IES 8	Tarragona	11,9	43,0	31,1
IES 9	Hospitalet de Llobregat, l'	21,2	50,3	29,1
IES 10	Sabadell	8,1	34,0	25,9

Font: elaboració a partir de dades de l'estadística de matriculació del Departament d'Educació (Valiente, 2007)²⁵.

Font: Informe Síndic de Greuges, *Segregació escolar a Catalunya* (2008 :30)

La situació d'aquests centres contrasta amb la d'altres centres que tenen un impacte escàs del fet migratori. Novament ens remetem a les dades del Síndic de Greuges per oferir dades sobre els centres catalans amb una presència més baixa d'alumnat estranger respecte a la mitjana del municipi.

Primària	Municipi	% estrangers municipi	% estrangers escola	Diferència
C. Concertat 1	Salt	47,1	0,4	-46,7
C. Concertat 2	Salt	47,1	0,8	-46,3
C. Concertat 3	Salt	47,1	16,1	-31,1
C. Concertat 4	Banyoles	25,5	0,5	-25,1
C. Concertat 5	Lloret de Mar	25,2	2,3	-22,9
C. Concertat 6	Hospitalet de Llobregat, l'	20,5	0,0	-20,5
C. Concertat 7	Hospitalet de Llobregat, l'	20,5	0,2	-20,2
C. Concertat 8	Hospitalet de Llobregat, l'	20,5	0,5	-20,0
C. Concertat 9	Hospitalet de Llobregat, l'	20,5	0,5	-20,0
C. Concertat 10	Hospitalet de Llobregat, l'	20,5	0,5	-20,0
Primària	Municipi	% estrangers municipi	% estrangers escola	Diferència
C. Concertat 11	Salt	34,1	7,9	-26,3
C. Concertat 12	Hospitalet de Llobregat, l'	21,2	0,0	-21,2
C. Concertat 13	Hospitalet de Llobregat, l'	21,2	0,0	-21,2
C. Concertat 14	Hospitalet de Llobregat, l'	21,2	0,2	-21,0
C. Concertat 15	Santa Coloma de Gramenet	20,8	0,0	-20,8
C. Concertat 16	Lloret de Mar	24,6	4,9	-19,7
C. Concertat 17	Hospitalet de Llobregat, l'	21,2	1,8	-19,5
C. Concertat 18	Santa Coloma de Gramenet	20,8	1,8	-19,0
C. Concertat 19	Hospitalet de Llobregat, l'	21,2	2,5	-18,7
C. Concertat 20	Hospitalet de Llobregat, l'	21,2	2,5	-18,7

Font: elaboració a partir de dades de l'estadística de matriculació del Departament d'Educació (Valiente, 2007)²⁶.

Font: Informe Síndic de Greuges, *Segregació escolar a Catalunya* (2008 :30)

L'informe fa notar com crida l'atenció que l'Hospitalet de Llobregat, Santa Coloma de Gramenet o Salt, que apareixen com a municipis amb els centres amb més presència d'alumnat estranger (respecte al pes d'aquest grup social al municipi), també tinguin els centres amb menys presència d'aquest alumnat. Aquesta és una constatació clara de la segregació interna.

Tal i com ens adverteixen Benito i González (2008:167), **la morfologia sociourbana del municipi condiciona notablement la distribució de l'alumnat entre els diferents centres educatius: "aquelles escoles ubicades en barris socialment més desproveïts tendeixen a escolaritzar alumnes amb un capital instructiu familiar més baix, mentre que les escoles ubicades en barris «de classe mitjana» tendeixen a escolaritzar alumnes amb un capital instructiu familiar més elevat.** Per tant, en els municipis amb un major nivell de segregació residencial –és a dir, amb una distribució de la població en l'espai urbà més segmentada segons el seu estatus socioeconòmic o la seva procedència– la probabilitat d'obtenir realitats escolars més segregades és més gran" (ibid.).

El grau de semblança de la morfologia sociourbana a la morfologia escolar depèn principalment de dues variables: la configuració del mapa escolar i la configuració del mapa de zonificació escolar⁸. Pel que fa al mapa escolar, un dels factors determinants sobre la segregació escolar és la ubicació territorial de les escoles concertades. Els centres públics tendeixen a ubicar-se de forma més dispersa en el conjunt de l'espai urbà, tendint a ser presents en els diferents barris o zones dels municipis. Els centres concertats, en canvi, tendeixen a concentrar-se en aquells barris o zones més cèntriques i/o socialment més afavorides. La menor presència dels centres concertats en els barris més perifèrics sovint provoca que una part de les famílies amb major estatus es desplacin fora del barri i que l'opció de la concertada sigui menys visible per a les famílies amb menor estatus.

Respecte a la zonificació escolar, a Catalunya trobem tres models principals (Benito i González, 2008:167):

⁸ El mapa escolar fa referència a la ubicació geogràfica dels centres educatius del municipi, la seva titularitat i el nombre de places de què disposen. El mapa de zonificació escolar, per la seva banda, fa referència a la delimitació de les diferents àrees d'influència dels centres educatius que determinen la puntuació per proximitat que obtenen les famílies en el procés de preinscripció i matriculació.

- a) **Zona única:** una única àrea d'influència per a totes les escoles del municipi (model habitual als municipis petits, amb un nombre reduït de centres educatius).
- b) **Àrea-escola:** una única àrea d'influència escolar per a cada escola pública i zonificació alternativa –o absència de zonificació– per a les escoles concertades.
- c) **Zones múltiples:** àrees d'influència escolar amb més d'una escola pública i zonificació alternativa –o absència de zonificació– per a les escoles concertades.

La probabilitat de reproduir –o augmentar– la segregació residencial a les escoles és més elevada en el model d'àrea-escola, donat que les àrees més petites tendeixen a ser socialment més homogènies. En canvi, el model de zones múltiples, pel fet d'estar integrat per àrees d'influència més grans, ofereix més marge per modificar barris homogenis i confeccionar àrees socialment més heterogènies (id. Pg. 168).

Precisament MA. Alegre, R. Benito i I. González fan un aprofundiment en aquests aspectes a l'article *Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar* (2008). L'anàlisi realitzada apunta a què alguns d'aquests models, com el b (Àrea-escola) afavoreixen la segregació residencial a la xarxa escolar. D'altres, en canvi, estableixen unes condicions objectives en l'accés escolar que afavoreixen la reducció de la segregació escolar, reflectint polítiques a favor de l'equitat educativa i la cohesió social implementades des de les administracions educatives locals: així, per exemple, en dos dels municipis on es va produir un canvi en el model de zonificació –d'un model d'àrea-escola, en un cas, a un model de zona única i, en l'altre cas, un model de zones múltiples que integra a cada àrea d'influència tant escoles públiques com concertades– tant els índexs de segregació com els de polarització escolar tendien a disminuir.

En termes generals, doncs, **sembla que les zones que ajunten diferents escoles, i on les escoles públiques i concertades estan integrades en una mateixa situació competitiva –és a dir, on la concertada està sotmesa a la mateixa baremació que la pública en funció de l'àrea on s'ubica– tendeixen a presentar nivells inferiors de segregació i polarització escolars. Als municipis que parteixen de condicions de segregació accentuades, els beneficis dels models de zona única o de zones múltiples semblen transversals a tots els índexs analitzats, tant els de segregació com els de polarització. En canvi, als municipis on la situació de partida no és marcadament segregada, els beneficis d'aquest tipus de models de zonificació poden ser més controvertits. Seria el cas de la sobre-concentració i de la segregació escolar dels pares amb déficit instructiu (Alegre, Benito González, 2008:23).**

B) Lògiques de tria de les famílies i polítiques de redistribució d'alumnat

Lògicament, el disseny de polítiques de zonificació escolar ha de comptar amb l'existència de lògiques d'elecció de centre escolar que tenen a veure amb estratègies de mobilitat social en funció del capital socioeconòmic, cultural i social disponible per part de les famílies en un territori determinat... La recerca sociològica ha fet un treball realment ingent per documentar i interpretar aquestes lògiques. Una revisió i posterior reflexió sobre tots aquests treballs, emmarcats en el context de Catalunya, es troba a la publicació *L'elecció de centre escolar a Catalunya. Elements per a un debat* (Alegre, Rambla, Valiente, coords., 2009), fruit d'un seminari que va reunir una trentena de persones, entre les quals hi havia responsables d'administracions i organismes municipals i del Departament d'Educació; investigadors i professors universitaris; associacions de mares i pares; patronals del sector educatiu concertat, i persones d'altres organismes de la comunitat educativa del país.

En la relatoria del seminari els autors van recollir un **gran consens en identificar com els principals motius d'elecció escolar giren al voltant de la imatge social de les escoles i de l'entorn urbà, cosa que s'observa en la fama de cada centre..** En el fons, la imatge social del centre encarna també l'angúnia causada pel temor a un possible estigma social (Alegre, Rambla, Valiente, 2009:21). **En un context d'important segregació escolar de l'alumnat immigrant, és previsible que la intensitat del descontentament de moltes famílies per no poder triar centre perduri o, fins i tot, s'incrementi.** Aquelles preocupades pel prestigi i la composició social dels centres seran molt sensibles a assignacions diferents a la seva primera opció, i generaran problemes de governabilitat durant el procés de matriculació (id. Pg 22).

En aquest sentit, i per al cas de la ciutat de Barcelona, **en els propis grups focals organitzats a la Fundació per aquest projecte es va fer palesa una constatació que el canvi de govern i la conjuntura de crisi ha suposat un clar "retrocès" en l'aposta per una escolarització equilibrada,** així ens ho expressava una tècnica del Consorci d'Educació de Barcelona:

Jo sí que penso que s'ha fet un retrocés en la intenció d'una escolarització equilibrada. Mai havia estat una política ferma, ni en l'època del tripartit, però no hi havia tants nassos de fer-ho tan descaradament. Era un tema que representa que va ser estrella, i on s'ha perdut ara? En el cas de Barcelona, cada cop, les àrees que eren àrees molt restringides, en la mesura que les famílies es queixen, i es queixen sempre les famílies benestants, es va prioritzant el dret a triar de les famílies, segueixen havent-hi vacants en els centres poc volguts, i se segueixen omplint de nens nouvinguts els centres poc volguts, i això és generalitzat...

(...). Perquè tot això de la gestió de la matrícula és una cosa que és com el mercat del peix, que no queda escrit enlloc: "tres te'n sobren aquí, en total tinc dos becats, pim pam..." O sigui, les pràctiques no quedaran escrites... I les polítiques escrites d'això no en parlen... No està escrit enlloc que haguem d'actuar així i en canvi s'acaba actuant així... No té res a veure els discursos de les pràctiques en aquesta qüestió... Té a veure amb tancar i obrir vacants, posar places on les demanen, tancar places on no les volen...

Fins i tot en el cas de Vic, que, com és conegut, va desenvolupar un model complex i dialogat de redistribució d'alumnat, sembla que aquesta política ha anat desapareixent de l'administració local en l'actualitat, tal i com ens expressava un mestre d'una de les escoles amb més immigració de la vila:

Però quan s'obre el tema amb l'Ajuntament és com que "un altre cop no, si us plau"... Per tant, la sensació com que es va deixant tot el tema de l'arribada de nouvinguts,... "mira, saps què?, no movem fils, les coses aniran baixant i es preveu que aquest any encara no, però l'any vinent hi haurà una baixada considerable, doncs"... anem tirant com podem...

(*Tècnica Consorci Educació Barcelona*)- O sigui, que a Vic, que se segueix vanagloriant del seu model, a la vostra escola li queden places vacants

Sí, sí...- Les famílies no volen anar a la Sínia i fan un bolet per no haver d'enfrontar... Clar, això és política de mercat, és política de mercat

La suposada "contrapartida" a la redistribució que es dona als centres amb elevada concentració de població immigrada nouvinguda (i amb altres problemàtiques socials per l'entorn, segregat, d'ubicació) des de les administracions autonòmica és un augment de la dotació de recursos en base a la qualificació de Centre d'Atenció Educativa Preferent o centres d' "alta complexitat", però sembla que amb les retallades aquests recursos han caigut de manera molt sensible, recaient en els ajuntaments tasques de suport que en principi no tenien previst assumir... Tal i com ho exposaven novament des d'aquesta mateixa escola de Vic:

Jo crec que aquí hi ha promeses trencades... Des de Conselleries que deien: “sí, sí, farem diferents els centres que realment acullin”... La realitat és que hi ha centres on es concentren els immigrants, per A o per B... Hi ha una concentració. Que després a aquests centres se'ls pugui dotar de més recursos per aquesta atenció? Ostres, fantàstic. Milloraria qualitativament el centre, i en imatge, i es podrien fer coses... Sempre hi ha una línia que et diuen: “sí, sí, us farem diferents i per bé”. I resulta que allò és una promesa que no s'acaba complint mai: no tens més recursos, amb el professorat que tens no et pots plantejar un salt qualitatiu en el tractament d'aquesta diversitat...

Són aquelles coses de “hem de vetllar per l'equitat, per la igualtat d'oportunitats”, i quan tu intentes aplicar-ho intentes treure recursos de sota les pedres, i constantment pactant i fent convenis amb qui sigui, amb uns i altres... Però arriba un punt que és veritat, ostres, “centre d'alta complexitat”, dius “bueno, sí, doncs va, ja que ens ho reconeixeu, perquè fins aquest any no se'ns ha reconegut...”. Tenim personal? Doncs no, “fins aquí, i aquest no perquè aquest és interí, i aquest no perquè aquest no pot fer més hores”, etc. Bueno, pues al final com tots el altres...

Cal fer notar, doncs, l'estreta relació entre els processos de segregació escolar i les dinàmiques d'opcions de tria de centre: en la mesura que no s'actui sobre els processos de segregació escolar actuals, s'estaran limitant les opcions de tria, és a dir, com més equitatius siguin els processos d'accés escolar, major serà la llibertat d'elecció de les famílies. **L'Administració educativa hauria de garantir, d'acord amb els participants al Seminari que tots els centres d'un municipi gaudeixin d'unes condicions d'ensenyament i aprenentatge adequades.**

Ara bé, “governar el mapa escolar” de la forma més equitativa possible no sembla gens fàcil: cal tenir en compte les dificultats que representa per a la política educativa local lluitar contra la segregació escolar quan la realitat de l'estructura urbana és ella mateixa clarament segregada, tant pel patró socioeconòmic com per raó de procedència. En un context com el nostre, de llibertat d'elecció de centre i on no es fan públics els resultats acadèmics obtinguts pels diferents centres, les lògiques familiars en la tria d'escola es fonamenten en bona mesura en valoracions al voltant dels perfils de la composició social i ètnica de les escoles (com es sosté al capítol 2 d'Alegre, Rambla, Valiente, 2009:31). En conseqüència, és força esperable que els centres situats en entorns i barris socialment desfavorits acabin trobant-se en “espirals de declivi”: a diferència d'aquells altres centres (públics i concertats) amb millor imatge pública i més demandats, les escoles amb una composició social més desfavorida i amb pitjor imatge pública mantenen una àmplia cartera de places vacants que van essent ocupades per aquells alumnes que arriben fora de termini (matrícula viva), alumnat immigrant majoritàriament. És en aquest sentit que la segregació escolar (socioeconòmica o per procedència), allà on no es contraresta, i arribat a un extrem determinat, s'autoreprodueix.

Malgrat tot, per motius que tenen a veure tant amb les realitats socials i institucionals dels diferents centres, com amb les mateixes estratègies familiars d'elecció de centre, l'existència d'entorns sociourbans socialment heterogenis poc segregats no garanteix per ella mateixa la presència d'una xarxa escolar equilibrada quant a la composició social dels seus centres (Alegre, Rambla, Valiente, 2009:33).

Fins i tot en entorns sociourbans marcats per la fragmentació i la polarització, les realitats de la segregació de la xarxa escolar sovint superen les mesures de la segregació dels entorns urbans als quals dona cobertura. En aquest sentit, mesures com el disseny de les àrees d'influència dels centres, l'obertura/tancament de línies, l'ampliació/reducció de ràtios, la reserva de places per a alumnat amb necessitats

educatives específiques..., però també aquelles altres intervencions relacionades amb la concentració de recursos (materials i simbòlics) en aquells centres o entorns en risc de caure en les dinàmiques de declivi abans esmentades, tot plegat representa reptes pertinents i realistes per a un govern del mapa escolar preocupat per l'equitat educativa i la cohesió social (ibid.).

Encara que la intervenció local tingui els seus reptes i dificultats, com les glossades, des de la recerca aplicada més recent, la ja citada *Municipis contra la segregació escolar* (Bonal, dir., 2013), a partir del recull i l'anàlisi de bones pràctiques locals antisegregatòries, queden ben il·lustrades les potencialitats de les administracions municipals per poder fer front a les dinàmiques de segregació escolar. Prèviament, però, hem d'esmentar, tot i que ja queden lluny en el temps i no hi entrarem en la seva anàlisi, els antecedents que suposen les experiències, ben conegudes i estudiades, d'acció sobre la segregació escolar a través de polítiques de redistribució complexes, com les desenvolupades a Vic i Manlleu (veure publicacions de Tort, Simó i Collet; un bon balanç es troba inclòs al capítol Escolarización, inmigración y territorio, inclòs a García Castaño i Carrasco Pons, eds., 2011).

Aquest és el resum del tipus d'accions que s'han vingut desenvolupant en els darrers anys fins ara als diferents Ajuntaments que van formar part de la mostra: Girona, Manlleu, Mataró, Olot, Terrassa i Valls (Bonal, 2013:8-9):

- **Definició de models de zonificació escolar socialment heterogenis.** La majoria de municipis zonifiquen intentant trencar –quan això és possible– l'equivalència entre zona escolar i enclaus socialment desfavorits. D'aquesta manera es diversifiquen les opcions de tria i s'evita que alguns centres es converteixin en centres *gueto* (Girona, Terrassa).
- **Polítiques proactives d'informació a les famílies.** Tots els municipis estudiats segueixen intensament polítiques d'informació a tota la població. S'informa sobre característiques i costos dels diferents centres, sobre els drets d'elecció i els drets associats al procés d'escolarització, sobre els mecanismes de participació, etc. Els autors de l'informe parteixen de la convicció que una bona política d'informació serveix de base al desplegament de sistemes de canalització de la demanda per assegurar una distribució equilibrada de l'alumnat en situació de risc educatiu (tots els municipis).
- **Acords sobre reserva de places.** Els ajuntaments estudiats són en general generadors de sistemes de consens entre les escoles públiques i privades-concertades del municipi. Així, hi ha municipis que arriben a acordar reserves de places per a 8 o 9 alumnes per aula (Olot) o de 5 o 6 alumnes per aula (Mataró).
- **Bones polítiques de detecció d'alumnat amb NEE.** La majoria de municipis estudiats (Manlleu, Olot, Mataró) despleguen sistemes de detecció ràpids i eficaços que permeten identificar l'alumnat amb NEE (socialment i culturalment desfavorit, sobretot). Aquesta detecció s'acompanya després d'una reserva de places per alumnat amb NEE superior a les dues places per aula que estableix el Decret 75/2007, de 27 de març, de la Generalitat de Catalunya, el qual regula el procediment d'admissió de l'alumnat als centres sostinguts amb fons públics.
- **Polítiques intenses d'acompanyament per a alumnat amb NEE.** En alguns municipis es desenvolupen polítiques actives de persuasió a famílies amb alumnat amb NEE perquè escolaritzin els infants en determinades escoles. La distribució s'assegura en algunes ocasions finançant transport i menjador escolar (Olot).
- **Sistemes d'adscripcions que intentin trencar la possible reproducció entre primària i secundària de centres segregats.** Un dels perills de reproducció de la

segregació escolar és la creació de sistemes d'adscripció primària-secundària entre centres *gueto* o entre centres amb alumnat benestant. La creació d'adscripcions "creuades" ajuda a subvertir la reproducció de la segregació escolar. Aquest criteri, d'acord amb els autors de l'informe, s'ha de combinar amb el de la proximitat territorial, tot i que una bona distribució a primària de l'alumnat amb NEE (Olot).

- **Intervencions focalitzades.** Per exemple, **estratègies magnet**. Alguns ajuntaments (amb l'assessorament de la posen en marxa iniciatives interessants dirigides a atraure població "atípica" a algunes escoles. Projectes educatius al voltant de la música, la pintura, els idiomes o la ciència en centres poc desitjats per la població poden constituir un factor d'atracció per a les famílies que acostumen a marxar del barri per evitar els centres amb més concentració d'alumnat immigrant. Les experiències desplegades a Girona són un bon exemple d'aquest tipus de projectes.

Malgrat tot, i deixant de banda aquestes experiències tal vegada modèliques, precisament per l'enorme complexitat de situacions i estratègies d'inserció de les famílies immigrades segons els grups i els territoris, tal i com des de fa temps venim advertint des de la recerca etnogràfica (Carrasco et al., 2002; 2005) no podem deixar d'advertir que són veritablement **alts els riscos que es corren a l'hora de generalitzar acríticament mesures de redistribució de l'alumnat d'origen estranger** a molts municipis, més enllà de l'establiment d'uns criteris coordinats entre centres d'un mateix entorn de residència. Entre d'altres perjudicis i incongruències que s'han vingut assenyalant: eventual aïllament dels infants estrangers dins de centres i aules no preparats, ruptura de xarxes de comunicació entre mares i famílies que coincideixen en els centres on escolaritzen els seus infants (amb conseqüències molt negatives per infants i mares), o desatenció indirecta per part dels serveis educatius que haurien de multiplicar el nombre de centres atesos, amb professorat menys preparat.

De fet, **davant alguns resultats i recomanacions sobre els processos de segregació escolar** abocats en informes monogràfics com el elaborat pel Síndic de Greuges el 2008, **i que de fet ja havien circulat des de finals dels 90, no han deixat de sorgir veus des de la recerca qüestionant alguns implícits gens menyspreables a l'hora de prendre decisions d'actuació contra les dinàmiques de "guetització".**

Una síntesi d'aquestes crítiques la trobem a l'article per a la revista *Nous Horitzons Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives* (S. Carrasco, 2008), els apunts del qual encara poden aplicar-se perfectament, malgrat la certa llunyania temporal, a les dinàmiques actuals. S'adverteix com des d'instàncies tècniques i administratives **"de vegades es confon acríticament 'concentració' amb segregació i 'repartiment' amb inclusió, mentre es vincula diversitat amb fracàs i homogeneïtat amb èxit, o es sostenen discursos contradictoris quan es comparen les escoles i quan s'analitza la organització escolar interna"** (Carrasco, 2008). En canvi, queda en *stand by* la lògica soterrada dels processos de segregació i la seva agudització en contextos de crisi, i és que en aquests moments quan es fan més evidents i s'accentuen entre totes les classes socials dinàmiques socioculturals preexistents de fugida i aspiracions de distinció, que són molt més a l'abast per l'existència d'una doble xarxa finançada amb fons públics sense obligacions idèntiques, que també abarateix les estratègies selectives de les elits (íbid).

I precisament en aquesta línia cal recordar **que una escola es pot considerar com una escola gueto no pas per la seva composició, sinó perquè hi ha abandonament institucional, econòmic i professional, desconfiança en la capacitat integradora de l'escola per part de professorat i famílies, i aïllament sociocultural, ètnic o racial. La supressió d'escoles gueto vol dir, en conseqüència, la supressió de les «escoles**

fortalesa», que poden continuar evitant, amb diners públics, potencials «encontres no desitjats».

En aquest sentit, estudis com el del Síndic de Greuges reproduïen implícitament conceptualitzacions inquietants de l'alumnat estranger i dona a entendre **relacions causa-efecte que impedeixen anar més enllà de les respostes habituals a la qüestió, com el fet mateix que el repartiment d'una categoria d'alumnat globalment denominat 'alumnat estranger' sigui beneficiós per múltiples raons, la primera de les quals no sembla allunyar-se massa de la idea que 'es reparteix un problema'** (íd. Pg 31). Aquest plantejament no és infreqüent i contribueix a justificar, en darrera instància, la fugida de les escoles on 'es concentra' una majoria d'aquest alumnat, donant lloc al que s'ha denominat 'concentració artificial' o manca de correspondència entre la composició social d'un barri i la composició social de les escoles d'aquest mateix barri (Carrasco, 2008:31).

Però sobre tot, una de les idees força del text que cada vegada agafa més rellevància en el panorama actual, és que moltes d'aquestes polítiques i accions es dissenyen sobrerrepresentant el col·lectiu d'alumnes realment "nouvinguts", els que acaben d'arribar a partir d'una certa edat i/o fan incorporació tardana, quan actualment la variable "origen immigrant" és encara més complexa del que era fa uns anys i aixopluga un col·lectiu de nois i noies cada vegada més aclaparadorament majoritari que ha nascut a Catalunya o hi ha arribat a edats primerenques i s'ha incorporat al sistema educatiu català a l'inici de la seva escolarització: com la resta de l'alumnat, han viscut pràcticament tota la seva socialització aquí i comparteixen poques de les característiques fins ara associades als nouvinguts...

La diversitat d'orígens nacionals, culturals i socials és un dels trets de les noves migracions internacionals a Catalunya i la pròpia categoria 'alumnat estranger' és qüestionable des de moltes perspectives (Carrasco, íd, pg.32). Una realitat, pròpia del procés de maduració de l'assentament de les famílies immigrades, i de la seva incorporació estable a l'estructura social, **sobre la que van cridant l'atenció de forma reiterada els professionals del món de l'educació, i que es va desprendre de forma reiterada dels dos grups focals realitzats a la Fundació per aquest estat de la qüestió.**

En canvi, els instruments estadístics dels quals disposa l'administració pública encara no han generat prou eines per estudiar i analitzar en tota la seva complexitat l'heterogeneïtat del col·lectiu, essent les variables "nacionalitat" i "lloc de naixement", totalment insuficients per donar compte d'aital complexitat, com ja es ve assenyalant des de la literatura des de fa temps (veure, per exemple, Carrasco et al, 2002 i 2005, Ballestín i Roca, 2011), donant sentit a l'expressió de Lincroft i Resner (2006, citats per Carrasco, 2008) de *mal comptats, mal servits*.

Efectivament,

"les dades disponibles sobre immigració i educació no permeten avaluar els efectes de les polítiques educatives ni de les pràctiques escolars aplicades a les diferents cohorts, atès que no es presenten en forma d'indicadors ni contenen la informació que permeti construir-los, per saber, per exemple, la taxa d'èxit de l'alumnat estranger al final de l'ESO segons els anys d'escolarització al sistema educatiu català o altres variables, i aprofundir conseqüentment en les raons de les desigualtats que s'observin. No és possible comparar el grau d'encert o d'error de la intervenció educativa a Catalunya amb l'alumnat estranger amb les orientacions i les accions d'altres països europeus o de l'OCDE. No podem aproximar-nos a saber en què falla el sistema educatiu en el cas, per exemple, de l'alumnat marroquí

que, analitzant les dades del Departament d'Educació, està sobrerrepresentat als Programes de Garantia Social i subrepresentat en les etapes educatives postobligatòries" (Carrasco, 2008: 34).

Aquest, així doncs, no és en cap cas un tema secundari, perquè *malcomptats* implica, abans que cap altre factor i en tota l'amplitud semàntica, qualitativa i quantitativa del terme, *malserveits...* (ibid). A més, si es tracta de que cada centre representi la diversitat social a escala, "el primer que cal definir és l'escala" (id, pg 37), i aquí és on la qüestió de la vinculació entre escola i domicili en aquest debat esdevé problemàtica, *perquè actuar contra la fugida de sectors populars cap a escoles fora del seu barri de residència no sembla capaç de resoldre per si mateixa ni les males polítiques ni la insolidaritat de les altres classes socials* (id.,pg 37), tenint en compte que la major part que el gruix del col·lectiu d'origen immigrant estranger forma part constitutiva i indestruïble d'aquestes classes populars..., quelcom que ja s'adverteix a estudis com els citats de Benito i González (2007).

2.2.2. Perspectiva "micro": processos d'inclusió i segregació a nivell intern de centres

Si la producció de recerca sobre processos i dinàmiques de segregació inter escolar a Catalunya ha estat prou àmplia tot i que concentrada en el temps (2007-2009 bàsicament), no comptem amb un volum de recerques equivalent respecte al que succeeix en termes de **segregació a nivell intraescolar**, és a dir, a l'interior dels mateixos centres educatius. Comptem amb **algunes aproximacions qualitatives etnogràfiques que il·lustren sobre els processos i "caixes negres"**, però seria necessari contrastar aquestes aproximacions micro amb aportacions quantitatives que permetessin "mesurar" l'abast de l'impacte de les pràctiques de segregació interna sobre la reproducció de resultats desiguals per origen nacional i classe social.

La persistència d'experiències escolars altament diferenciades entre l'alumnat en un percentatge gens menyspreable als sistemes educatius dels països benestants està marcada per la contradicció que suposa la separació de l'alumnat a través de nombrosos mecanismes i dispositius educatius l'objectiu dels quals és, paradoxalment, aconseguir una major integració educativa i social de l'alumnat que atenen sota el paraigua de l'atenció a la diversitat. A Catalunya aquests processos s'han vingut fent més evidents i s'han accentuat amb la resistència de sectors polítics, professionals i ciutadans a la comprensivitat promoguda amb la reforma de la LOGSE, per una banda, i amb la transformació de la composició de l'alumnat degut a la immigració, per l'altra (Carrasco, Pàmies, Narciso, 2011:369). Ja hem advertit més a munt (Carrasco, 2008) de la ingenuïtat que suposa donar per descomptats els beneficis d'una "escolarització equilibrada" per si sola, sense plantejar l'aposta per una construcció sociocultural i lingüísticament diversa de la composició de l'alumnat als centres que consideri aquella estratègia exclusivament com a punt de partida.

La literatura internacional (Hallam, Ireson, i Davies, 2005; Mehan et al., 1996, entre d'altres) ha mostrat com **les formes de jerarquització i estratificació interna condicionen l'experiència d'aprenentatge i de socialització de l'alumnat en possibilitat, promoure o limitar les seves interaccions a través de categories d'alumnat i espais educatius diferenciats**. Sense descartar altres opcions flexibles i temporals, la recerca sosté que les estratègies més comunes d'agrupació per nivells són altament reproductives de les posicions inicials sense aconseguir una major eficàcia i eficiència en els processos d'ensenyament i aprenentatge en els resultats de l'alumnat (Carrasco, Pàmies, Narciso, 2011:371).

En el context català, diverses publicacions de tall qualitatiu i etnogràfic dels darrers anys (per exemple, Pàmies, 2008; Ballestín, 2008, 2012; Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín i Bertran, 2011; González-Motos, 2014) han permès comprovar com, fins i tot en centres escolars força “heterogenis”, hi podem identificar **dinàmiques d'exclusió esperonades, quan no generades, per dinàmiques organitzatives i dispositius d'atenció separada que frenen el contacte i la interrelació entre alumnes de diferents procedències**. Dins de les dinàmiques organitzatives, i **deixant de banda els dispositius d'acollida específica per a l'alumnat “nouvingut”**, dels quals n'hem parlat en el capítol corresponent, **l'existència de grups de nivell i d'itinerari formatius diferenciats, tal i com succeeix a d'altres països, són els dos processos pedagògics més habituals**. Així, per exemple, l'informe de F. Ferrer (dir.) (2011) *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*, revelà que a Catalunya un de cada tres centres separa els alumnes per nivells i que aquesta forma d'agrupació era molt més freqüent entre els centres que atenien població més desafavorida i d'origen immigrant, essent la comunitat autònoma on aquesta pràctica estava més generalitzada respecte a altres zones de l'Estat. Ambdues “tecnologies disciplinars” –grups de nivell i itineraris formatius diferenciats– comporten, per tant, **la sobrerepresentació de l'alumnat estranger dels orígens més problematitzats i estigmatitzats en grups de nivell adaptat baix i la seva poca presència en els grups avançats**.

Des de la recerca s'evidencia clarament com **les oportunitats escolars –reals i percebudes– i els contactes interculturals que tenen els alumnes dins i fora l'escola, vénen condicionats per la pròpia organització escolar i l'espai físic i social on l'escola els situa**. També posa obstacles a les possibilitats d'accés a pràctiques i estils culturals que, més enllà de la llengua, són objecte de legitimació i per tant, de reconeixement i gratificació per part de la institució escolar.

Per mitjà dels agrupaments **es distribueixen desigualment les possibilitats de construir trajectòries d'èxit a l'escola**. Als grups de baix nivell els estudiants reben menys estímuls per a l'aprenentatge. Subjectes a expectatives més baixes, acostumen a rebre menys menys feedback i els hi són assignades tasques considerades de menor dificultat, i de menor nivell acadèmic (Pàmies, 2013:139). Acostumen a tractar una part més reduïda del currículum, essent la seva instrucció més fragmentada, sobreexposada a fórmules d'aprenentatge lingüístic descontextualitzades (Martín Rojo i Mijares, 2007) a una metodologia repetitiva i a activitats que els infantilitzen. Tot plegat, afavoreix el desenvolupament d'estratègies adaptatives de menor rendiment, reposta que vindria a reforçar els prejudicis i expectatives docents associades (Rosenthal y Jacobson, 1968).

A més dels efectes que aquestes realitats tenen sobre les trajectòries i el rendiment escolar d'aquests alumnes, existeix un ampli acord entre els investigadors en considerar que **tant les agrupacions per nivells com la jerarquització d'itineraris formatius limiten la possibilitat de contacte intercultural, a més de naturalitzar i consolidar prejudicis, estigmes i jerarquies dins el grup d'iguals segons si hom segueix un itinerari formatiu “normalitzat” o ha seguit una trajectòria marcada per la presència en grups de baix nivell i de reforç**. La literatura mostra com els alumnes tendeixen a escollir els seus amics/gues en els mateixos grups de nivell i com l'estructuració escolar interna marca els límits de les relacions interculturals: aquestes disminueixen quan la segregació escolar interna augmenta (Hallinan i Williams, 1987; Stearns, 2004; citats per Pàmies, 2013:139). Pels nois i noies de minories poder accedir a un determinat grup d'iguals representa una font de capital social que els hi pot permetre l'accés als recursos escolars i a l'èxit (Stanton-Salazar, 1997, 2004). En els grups de baix nivell, aquest capital social pateix molts obstacles i pot no resultar suficient per a aquestes alumnes malgrat puguin tenir una clara motivació cap a l'èxit acadèmic. En aquest sentit, **la segregació intraescolar afecta eventualment, també, a les seves identitats acadèmiques i socials**

(Flores-González, 2005; Pàmies, 2008; Poveda, Franzé y Jociles, 2009; Ballestín, 2008, 2012).

Glossem breument a continuació **alguns dels treballs de recerca etnogràfica qualitativa més recents** que han documentat amb detall i concreció totes aquestes dinàmiques suara exposades generades pels processos de segregació intraescolar.

Hem de fer notar, però, que aquestes publicacions remeten a recerques que ja tenen un cert temps d'antiguitat i que, **tenint en compte que cada vegada més el contingent de nois i noies de famílies immigrades ja s'ha socialitzat de forma més generalitzada en destí i ha estat escolaritzat aquí des d'etapes més primerenques, caldria renovar i actualitzar aquest tipus d'estudis per constatar fins a quin punt continua en la mateixa magnitud i amb el mateix tipus d'impactes i efectes la seva sobrerrepresentació en grups i itineraris formatius de nivell baix...**

El primer referent que val la pena recuperar el tenim al capítol elaborat a través de la síntesi de tres etnografies realitzades per membres del Grup EMIGRA de la UAB a les diferents etapes educatives (infantil, primària, i secundària): Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas (S. Carrasco et al., a García Castaño i Carrasco, eds., 2011). A partir del treball de camp d'observació participant en diversos centres educatius⁹ de la Regió Metropolitana de Barcelona dins un projecte comú sobre les condicions d'integració social i educativa dels nens i joves d'origen estranger, al capítol s'hi descriuen i analitzen algunes de les dinàmiques informals i de les estratègies formals recurrents de separació de l'alumnat dins les escoles, des dels serveis educatius destinats a la petita infància fins la finalització de l'educació obligatòria, així com els seus efectes més enllà (Carrasco et al., 2011:373-374).

Els casos etnografiats (en els quals no hi podem entrar amb el detall que mereixerien) il·lustren diversos aspectes de l'accés als recursos educatius, als processos educatius viscuts dins dels centres i les aules, així com alguns dels seus efectes educatius, mitjançant la reconstrucció d'experiències escolars concretes que permeten mostrar l'allunyament progressiu que es produeix respecte les possibilitats de fer efectives la inclusió i l'equitat:

A l'etapa 0-3, l'etnografia realitzada per Marta Bertran mostra el caràcter efímer de la vivència d'una diversitat que no és rellevant en els mateixos termes per als diferents actors implicats: les educadores, les famílies i els infants. Les famílies no pensen tant en la relació amb d'altres nens i nenes, sinó en la qualitat del servei prestat, menysvalorant el treball de socialització entre iguals. Aquestes expectatives i valoracions per tant poden conviure sense cap problema amb una certa aproximació intercultural tolerable i només aparent, quan en canvi l'espai educatiu és concebut pels professionals com un espai de sociabilitat únic i privilegiat, que es perd a l'hora de triar l'escola primària amb l'emergència de les estratègies de selecció i evitació. De totes formes, però, l'accés a l'etapa 0-3 pública, no obligatòria, i de semi-pagament que pot patir variacions estratòfèriques en funció del municipi que n'ofereixi la provisió, ja suposa un filtre que deixa fora de forma molt important la població immigrada amb condicions de vida precàries.

⁹ El treball de camp etnogràfic (2002-2006) es va realitzar en 5 llars d'infants, 6 escoles d'educació infantil i primària i 3 instituts de Barcelona i de la Regió Metropolitana i els seus entorns comunitaris, per part d'un equip de 6 investigadors al llarg de diferents cursos acadèmics, amb el suport de dos projectes I+D i un projecte de la Fundació Jaume Bofill. Els casos referits en aquest article/capítol procedeixen de 2 llars d'infants, 1 CEIP i 2 IES. (Carrasco et al., 2011:373).

A l'etapa de primària, l'autora mateixa (veure, per ampliar, Ballestín, 2008, 2011, 2012) va poder observar i analitzar la **reproducció de jerarquies socioculturals i la interpretació etno i sociocèntrica de les diferències percebudes i atribuïdes a l'alumnat de diferents orígens en termes de les seves capacitats i interessos**. Amb presència d'alumnat de la Unió Europea a més de l'alumnat d'origen marroquí i llatinoamericà, els discursos i les pràctiques del professorat es deixaven impregnar per un imaginari essencialitzador, en una escala de xenofília i xenofòbia que trobava el seu correlat en una clara desigualtat d'expectatives en funció de la pertinença social i l'origen nacional, lingüístic i ètnic. Aquest esquema era incorporat i reproduït per l'alumnat en les seves xarxes de relació i amistat, posicionant-se de forma desigual a partir de les agrupacions separades i jerarquitzades que les adaptacions curriculars, i els reforços només per a immigrants de determinats orígens (marroquí i dominicà, principalment) afavorien dins del mateix grup classe. Les implicacions en termes de sociabilitat i relacions entre iguals s'analitzen de forma monogràfica i detallada en una altra publicació derivada de la mateixa etnografia: "Dile al negrito y al cola cao que paren de molestarnos". Sociabilidad entre iguales y dinámicas de segregación en la escuela primaria (a García Castaño i Olmos Alcaraz, 2012).

En tercer lloc, Maribel Ponferrada presenta **dos casos de centres i alumnat de secundària** que exemplifiquen tendències recurrents observables als centres públics de classes treballadores en els quals s'ha anat assentant la població immigrant estrangera els darrers 15 anys. L'anàlisi fa emergir **una disjuntiva entre les forces que pressionen permanentment cap la interiorització de la inferioritat i la pèrdua de confiança en l'escola com a mitjà generador d'expectatives de millora de les condicions socials, i l'aposta pel manteniment del prestigi a base de pagar l'alt preu d'una implacable selecció interna**, que tanmateix fracassa en la identificació d'aspiracions i potencials (Carrasco et al., 2011:396). En ambdós casos, la introducció de criteris d'homogeneïtzació de grups sense tenir en compet la complexitat de factors que incideixen en el rendiment de l'alumnat d'origen estranger en l'adolescència, com les condicions reals que permeten el desenvolupament de la seva vinculació escolar i social, va donar lloc a una exclusió desproporcionada de les trajectòries postobligatòries.

Les conclusions finals del capítol vinculen aquests resultats amb altres treballs d'abast internacional sobre la **creació de capital social** (de relacions de sociabilitat que després tenen beneficis a nivell d'aprenentatges i en les transicions al món adult...) entre iguals a les escoles, com el del grup britànic School and Social Networks, i en particular el de Morrow (2011; citat a Carrasco et al., 2011:397), qui mostra com **els nens i joves creen, consoliden, destrueixen, erosionen i renegocien el seu propi capital social diàriament a les escoles independentment dels seus pares i professors. Tant és així que un dels beneficis més importants que els joves atribueixen a l'escolarització és la creació d'oportunitats per establir relacions socials**: "Por consiguiente, desde esta perspectiva es necesario identificar en el análisis de los datos tanto el impacto del capital social "latente" sobre los resultados educativos como el impacto de las políticas y prácticas educativas sobre el capital social, es decir, sobre las posibilidades de su creación según las condiciones de interacción entre iguales" (ibid.).

En la mateixa línia d'estudi se situa el treball de Jordi Pàmies (2013) publicat a *Revista de Educación*: El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona.

En termes generals, s'hi analitza l'impacte de l'estructura en l'experiència d'aquests d'origen immigrant. El centre d'atenció són les possibilitats que tenen de construir trajectòries "convencionals" o d'èxit a l'etapa de secundària a Catalunya. Els resultats presentats procedeixen d'una etnografia escolar i comunitària centrada en 31 nois i 18

noies d'entre 12 i 16 anys, i les seves famílies, realitzada en una àrea de classe treballadora de la perifèria de Barcelona, dins d'un projecte més ampli¹⁰ sobre famílies immigrades i condicions de vida i d'integració social i escolar dels seus fills i filles. En la línia d'Stanton Salazar (2004) i Carter (2005) (citats per Pàmies, 2013:1), l'article presta atenció a **l'existència d'espais d'aprenentatge i socialització diferenciats dins la mateixa escola a través dels efectes dels agrupaments escolars més en concret, i a com es distribueix el capital social, tot aportant dades empíriques que ens fan veure la importància que té aquesta estratificació escolar interna** en les experiències dels joves d'origen marroquí en aquest cas, en els seus **resultats acadèmics, la seva sociabilitat i les seves identitats**.

Un aspecte clau en l'article és l'anàlisi dels criteris a partir dels quals els estudiants són inclosos en els agrupaments escolars. En la revisió de literatura internacional sobre el tema, l'autor distingeix diferents formes d'agrupaments: grups heterogenis (mixed-ability), separació en funció del nivell acadèmic en totes les matèries (*tracking, streaming*), agrupaments flexibles en la major part d'assignatures (*banding*), o agrupaments en funció de les seves capacitats a cadascuna d'elles (id. Pg 3). Aquesta separació respon explícitament a la finalitat de donar una resposta suposadament més adequada a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes.

Però la recerca sobre aquests modes d'organització escolar (Nusche, 2009; Gamoran, 2009) mostra com **les "capacitats", les "aptituds" i el "nivell acadèmic" no són els únics criteris utilitzats per a la ubicació dels estudiants en els agrupaments... Hi juguen un paper determinant la classe social, l'origen ètnic-cultural i l'estatus migrant**. Com ja hem advertit més a munt, els joves de minories o de baix estatus socioeconòmic, i amb similars capacitats que la resta, tenen més "números" per ser adscrits als grups de baix nivell i d'ésser diagnosticats amb *necessitats educatives especials*. A més, la majoria d'investigacions (p. ex., Ireson, Clark y Hallam, 2002) mostren que aquests agrupaments en molts casos acaben essent nocius per als resultats acadèmics d'aquests adolescents, que acaben rendint menys que quan es troben presents en grups heterogenis.

A Catalunya els alumnes d'origen marroquí constitueixen un exemple paradigmàtic de la situació exposada i per això són els protagonistes de la recerca ressenyada: la seva major presència als grups de baix nivell, en les variades formes d'*atenció a la diversitat* i en l'educació especial, es concreta a partir d'un perfil que es considera "afectat negativament" per la seva adscripció cultural. **Pàmies analitza en la seva recerca i resumeix en l'article els impactes d'aquests agrupaments des de la perspectiva de l'experiència escolar dels estudiants**. De manera anàloga al que etnografien altres autors en altres contextos territorials (p. ex., Mijares), **s'evidencien els mecanismes a través dels quals els joves marroquins interioritzen el "lloc que els hi correspon ocupar" acceptant posicions econòmiques i socials minoritzades i de subalternitat com a quelcom inevitable i natural**. Amb l'organització interna es va reproduir l'estratificació social i es va contribuir a crear

"dos culturas diferenciadas que se autoalimentaban en los grupos de alto prestigio a través de los comportamientos pro-sociales y donde los estudiantes tenían mayores posibilidades de recibir el reconocimiento académico y acceder a mayores cotas de *cariño aestético* (Valenzuela, 1999). Y desde los grupos de bajo nivel donde las expectativas del profesorado y el grado de exigencia eran menores, era más fácil que los estudiantes construyeran la

¹⁰ Concretament el Proyecto I+D SEJ 2005-09333-CO2 (01) Familias transnacionales, relaciones interculturales e integración socioeducativa de niños y jóvenes de origen extranjero, del Ministerio de Educación y Ciencia.

identidad de un *chico o chica de la calle*, en el sentido de Eckert (1989), emergieran las subculturas oposicionales (Pàmies, 150-151).

De forma aparentment “paradoxal” aquests alumnes tendien a convertir-se en més “aculturats”, autoconsiderant-se en moltes ocasions com a “espanyolitzats”

En canvi, els estudiants marroquins que van construir trajectòries convencionals o d'èxit en la seva majoria no van passar per cap dels agrupaments de baix nivell ni pels dispositius d'*atenció a la diversitat*, independentment del temps d'arribada al país, desenvolupant altes expectatives en els seus estudis. Malgrat les “pressions” que rebien des de l'escola i que desvaloritzaven les seves pràctiques i símbols culturals, van ser capaços de “navegar” amb èxit entre les seves famílies, la comunitat, els seus grups d'iguals i les institucions (íd. Pg 151). Per la seva banda, les noies amb trajectòries escolars d'èxit adoptaren, de forma majoritària tot i que no necessària, els símbols culturals més estigmatitzats (vel, p. ex.) i aconseguiren implementar estratègies visibles inscrites en el marc de la negociació familiar i comunitària per tal de transitar a partir de l'etapa postobligatòria pels espais escolars i seguir amb els seus estudis.

La conclusió final de l'autor està en perfecta sintonia amb el marc de resultats internacional: **malgrat les bones intencions a nivell d'organització i d'optimització de recursos, la segregació intraescolar continua ben present en els nostres sistemes educatius mitjançant estratègies i tecnologies organitzatives que col·laboren en la reproducció dels estereotips socials i els processos de minorització alhora que promouen les trajectòries “normalitzades” o d'èxit entre aquells altres que prèviament han estat “seleccionats”** (Pàmies, 2013:152). Comptat i debatut, continuen sense ser ateses les possibilitats reals i les condicions intraescolars a través de les quals es promou l'èxit acadèmic, la sociabilitat intercultural i els espais on els joves puguin construir identitats múltiples, flexibles i complexes.

En tercer lloc, s'escau recuperar el treball de recerca de Sheila González-Motos sobre les relacions d'amistat que els alumnes d'origen immigrant estableixen als instituts. Un resum¹¹ de la seva aportació el trobem al capítol (a García Castaño i Olmos Alcaraz, 2012) *Eliendo a mis amigos: un análisis de los aspectos organizativos de los institutos favorecedores de la integración relacional de los alumnos inmigrados*, on es focalitza específicament en l'efecte que diversos factors tenen sobre la configuració de les xarxes relacionals dels seus alumnes, i en especial dels fills i filles de famílies immigrades. Ens centrem concretament en el bloc on es parla de la influència que les agrupacions flexibles i les seves característiques jugaven en el procés de creació i manteniment d'amistats per part d'aquest alumnat. Malgrat la recollida de dades va ser qualitativa (entrevistes i qüestionaris semiestructurats als alumnes i professorat), l'explotació de les dades es va fer a través de l'anàlisi de xarxes (programa UCINET), tot obtenint els dibuixos de les xarxes relacionals a partir de diferents variables (assistència a l'aula d'acollida, procedència, curs d'arribada...), així com les correspondències entre les tipologies de xarxes desplegades i les característiques de composició i d'organització pedagògica dels grups i centres estudiats (González-Motos, 2012:144-145).

A l'apartat “**Tipos de grupos-clase y la creación de redes: ¿los amigos de clase?**” González-Motos hi aboca els resultats que interessa reflectir per aquest capítol, abordant el pes que l'assignació a un determinat grup-classe exerceix sobre la configuració de les amistats dels alumnes. Aquesta anàlisi es va organitzar a través d'un seguit de categories que combinen la pertinença a un grup-classe ordinari o a un grup-classe

¹¹ El treball de recerca complet es pot consultar a la tesi doctoral *Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos. Causas institucionales e impactos académicos* (IGOP-UAB, 2014)

de reforç (o flexible) amb el tamany del grup en qüestió, donant lloc a tres lògiques diferenciades: A) Centres on no s'associen els grups-classe a nivells d'aprenentatge diferenciats (grups de tamany estàndard), B) Centres on existeixen diversos grups-classe ordinaris i un grup reduït de reforç; y C) Centres on tots els grups-classe s'associen a nivells d'aprenentatge diferenciats (ratios estàndard). Veiem a continuació com afectaven a les xarxes relacionals establertes pels alumnes d'origen immigrant els agrupaments segons aquestes diferents categories:

- ***Grups-classe no associats a nivells educatius diferenciats***

L'anàlisi de xarxes va mostrar l'existència d'una molt significativa interrelació entre els membres dels diversos grups. No es van detectar dinàmiques d'agrupació en funció de la classe a la qual estava adscrit l'alumne, conformant-se un xarxes relacionals d'amistat que sobrepassaven les fronteres entre les diferents aules. Ara bé, també va emergir la tendència dels alumnes d'origen immigrant a fer amistats amb companys d'altres classes també d'origen estranger. Per tant les lògiques del grup-classe eren aquests centres superades per les dinàmiques fonamentades en la procedència, produint-se –en major o menor mesura segons el centre– una separació entre l'alumnat estranger i l'alumnat autòcton, independentment dels seus grups-classe de procedència (González-Motos, 2012:157). Per tant, aquí observem com es generen unes dinàmiques d'inclusió-segregació que estan al marge de l'existència dels agrupaments flexibles i tenen més a veure amb dinàmiques internes a la reproducció de geografies socials jerarquitzades o diferenciades dins els grups d'iguals...

- ***Només un grup-classe de reforç i la resta grups ordinaris***

En els centres on s'aplicava aquest tipus d'agrupament s'insistia en què els motius responien estrictament a nivells d'aprenentatge no pas conductuals, i que el grup de reforç presentava un percentatge d'alumnes d'origen estranger inferiors o iguals a la resta de grups-classe. Amb un nombre més reduït d'alumnes, aquests grups de reforç treballaven a través de plans individuals, adaptacions curriculars i, en algun cas, d'*aula oberta*. Les xarxes relacionals dibuixades a partir dels vincles d'amistat expressats pels alumnes d'aquest tipus de centres van comportar la fàcil identificació d'un grup més cohesionat i aïllat que corresponia al grup de reforç. Sense arribar a configurar-se una xarxa segregada, l'existència d'aquest únic grup de reforç semblava generar aquests efectes (González-Motos, íd. Pg. 158):

-l'alumnat estranger que no pertanyia als grups de reforç establia vincles relacionals amb alumnat estranger i autòcton dels grups ordinaris, pel que es detectava certa relació intercultural en el marc dels grups ordinaris. Malgrat tot, també va emergir una major tendència per part de l'alumnat estranger a aproximar-se al grup de reforç...

-els integrants del grup de reforç (tant autòctons com estrangers) formaven una xarxa d'amistats cohesionada, trencant les dinàmiques fonamentades en la procedència i essent fàcilment identificables respecte a la resta del grup classe.

Heus aquí, doncs, una tendència on els elements segregadors del grup de reforç tenen efectes d'encapsulament que tanmateix no reflecteix una "guetització" segons orígens culturals... Troballa realment interessant en contrast amb els resultats de recerca d'altres estudis.

- ***Tots els grups-classe associats a nivells educatius diferenciats***

Per tant, ni tots els grups-classe són heterogenis ni existeix un únic grup de reforç. És a dir, tots (o la major part) dels grups-classe s'identifiquen amb un nivell d'aprenentatge diferenciats, de forma que l'assignació a cada grup-classe ve determinada pel "ritme" d'aprenentatge de cada alumne.

En aquest tipus d'agrupacions el que es va observar és que els grups més cohesionats internament eren els de major rendiment acadèmic, mentre que, pel contrari, els grups de més baix nivell estaven mancats d'unitat interna i els seus integrants es distribuïen de forma dispersa al llarg de la xarxa, formant varis subgrups (González-Motos, 2012:160). Aquesta ruptura dels grups de reforç feia emergir una forta segregació entre l'alumnat d'origen estranger i els autòctons que compartien l'aula de menor rendiment acadèmic. Amb d'altres paraules, mentre que en els grups ordinaris es percebia un major contacte intercultural entre els seus membres, en el cas dels grups de reforç la tendència era a la conformació de subgrups homogenis aïllats, fonamentats en la procedència ètnico-cultural. L'autora recorda aquí que es tractava de grups extensos on les dinàmiques cohesionadores detectades en grups de mesures més reduïdes no eren presents. Igualment, l'alumnat estranger adscrit als grups ordinaris, malgrat establir vincles dins els seus grups, tendia a ocupar posicions intermitges entre el seu grup de referència i l'alumnat estranger vinculat a grups de reforç (íbid.).

Com a **conclusions** de recerca González-Motos (íd. Pg 162) remarca aquests punts:

- **Els grups-classe plantegen una identitat pròpia i diferenciada de la resta de grups del curs només quan es vinculen a un determinat nivell educatiu**
- **Quan el grup-classe de referència està integrat per un nombre més reduït d'alumnes, es facilita el contacte entre tots els membres del grup, superant sovint les dinàmiques segregadores basades en la procedència.** Aquestes dinàmiques integradores en grups petits de reforç també han estat observades prèviament (Ballestín, 2008) en l'àmbit de primària...
- **Tenint en compte el nivell del grup, les xarxes relacionals interculturals només es van detectar en els casos en què el grup de reforç responia a unes mesures reduïdes, mentre que els grups adaptats amb unes ràtios superiors no mostraven aquests mateixos efectes sobre la configuració de les xarxes relacionals dels alumnes estrangers.**

En conseqüència, doncs, **les mesures del grup-classe configurat com a aula ordinària esdevé un factor força influent en les dinàmiques d'inclusió i segregació escolar que afecten molt directament els nois i noies d'origen immigrant estranger.** Sembla que unes dimensions reduïdes de l'aula ordinària tenen una influència afavoridora del contacte entre aquests alumnes i els seus companys autòctons amb una certa autonomia respecte el nivell d'aprenentatge del grup, si bé en cap cas es nega el pes que aquesta variable pot exercir. Aquest és un element a tenir molt en compte, doncs, en l'anàlisi dels processos de segregació intraescolar...

Per tancar aquest capítol, i tenint molt en compte matisos i complexitats com les apuntades a la recerca acabada de ressenya, no podem per menys que concloure, tal i com fan notar Aymeric, Lloró i Roca a *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya* (2011:106), que els impactes segregatoris a nivell d'aprenentatges i relacionals que suposen les tecnologies organitzatives basades en l'adscripció a un grup homogeni en virtut de l'origen o del nivell d'aprenentatge, no troben justificació des d'una perspectiva comprensiva de l'escolarització:

“L'escola comprensiva persegueix enriquir l'alumnat amb el contacte i l'aportació de tots i cadascun dels alumnes del centre. Agrupar els alumnes en funció de les seves similituds d'origen ètnic, cultural o per una pretesa homogeneïtzació de nivells d'aprenentatge o, fins i tot, per compartir necessitats educatives especials, suposa atemptar contra el dret d'aquests estudiants a la seva sociabilitat escolar. En el cas dels alumnes d'origen immigrant aquest fet, a més, suposa interferir en el procés identitari que faciliti o obstaculitzi —segons com es construeixi— la integració a la comunitat d'acollida. Situar els alumnes “al marge” és el primer pas per obstaculitzar el procés de normalització escolar” (íbid.).

Els agrupaments per nivells i altres tecnologies potencialment configurades de xarxes socials altament jerarquitzades i segregades per orígens i/o classe social, en definitiva, constitueixen un dels elements reproductors fonamentals que assegurin els privilegis i les oportunitats avantatjades de determinats grups d'alumnes ja relativament "privilegiats" en detriment dels ja estigmatitzats socialment, com hem pogut comprovar en les aportacions de recerca. **En contrast, per tant, amb la retòrica inclusiva que exhibeix la legislació i la normativa administrativa, davant aquest tipus de pràctiques l'escola comprensiva esdevé pura fal·làcia i la institució educativa ja no compensa les desigualtats d'origen, sinó que les perpetua, les amplifica i les sanciona amb el fracàs escolar.**

Així doncs, és imprescindible prestar atenció no només a la segregació interescolar des de la perspectiva dels processos socials externs que incideixen en les desigualtats educatives, sinó també a les trajectòries disponibles per a l'alumnat dins les institucions educatives (Carrasco et al., 2011:370) per tal de comprendre –i poder-hi intervenir- des d'una perspectiva holística i completa els processos i els efectes de la segregació escolar enfront els objectius de la inclusió educativa.

2.2.3. Conclusions i reptes d'intervenció i de recerca sobre immigració i segregació escolar

1. Recomanacions d'intervenció a la llum de l'estat de la qüestió

- Recomanacions relatives a la intervenció contra la segregació interescolar

- Resseguint el balanç de la majoria de les recerques sobre la temàtica, i des d'una perspectiva crítica, **es desprèn com a central la recomanació que cal anar més enllà del simple repartiment o redistribució de l'alumnat d'origen immigrant entre xarxes i dins cadascuna d'elles... Més que emfatitzar el repartiment, cal garantir la qualitat de les experiències escolars, que explica les trajectòries d'èxit a l'escola inclusiva.**
- En les experiències mostrades per l'equip de X. Bonal a Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local (2013), **les polítiques efectives de lluita contra la segregació escolar efectivament transcendeixen el simple impuls de mesures dirigides a l'escolarització equilibrada:**

Sovint, la planificació educativa abasta iniciatives vinculades al Pla Educatiu d'Entorn, mesures d'acompanyament i informació a les famílies, projectes d'innovació pedagògica en els centres més desfavorits, programes de lluita contra l'absentisme escolar i un llarg etcètera. Aquestes mesures contribueixen significativament a alterar les inèrcies de segregació, perquè poden modificar les dinàmiques negatives dels centres més guetitzats i canviar les representacions socials d'escoles sovint més ignorades que no pas directament rebutjades per la ciutadania. **La planificació educativa per a l'equitat s'integra així en una política educativa municipal àmplia i ambiciosa que, sovint a partir del lideratge polític de l'Ajuntament, aglutina diversos actors de la comunitat educativa.** (Bonal, dir., 2013b:10).

Tanmateix, seguim fent-nos eco, des de la dimensió interescolar, de les recomanacions d'aquest estudi seleccionant-ne algunes línies clau que ens semblen ben encertades en el sentit comentat més a munt. Si bé la majoria d'aquestes polítiques són competència del Departament d'Ensenyament, no hi ha dubte que els ajuntaments juguen un paper clau en la seva adopció i aplicació (Bonal, dir., 2013b: 8-9 i 14-15):

- **Fer efectiu el principi de planificació/satisfacció de les necessitats educatives.** El marc normatiu que regula l'accés a l'educació dels centres sostinguts amb fons públics és explícit en la necessitat que els poders públics equilibrin el principi de llibertat d'elecció d'escola amb el de la satisfacció de les necessitats educatives. La política educativa ha tendit a ignorar el segon principi en benefici del primer. Una política de lluita contra la segregació ha d'afavorir la satisfacció de les necessitats per damunt de qualsevol criteri de governabilitat.
- **Planificació de l'oferta escolar en clau d'equitat.** Són moltes les decisions de planificació de l'oferta que poden afectar directament o indirecta la segregació escolar. **Les decisions sobre nous centres escolars, noves línies, les polítiques de ràtio o les adscripcions entre centres de primària i secundària tenen conseqüències en la segregació escolar.** En aquest sentit, cal que les administracions, en el marc de les taules mixtes de planificació, prenguin decisions en clau d'equitat. No és una bona pràctica, per exemple, augmentar les ràtios en alguns centres concertats quan hi ha escoles públiques amb vacants.
- Una altra bona mesura en aquest sentit de planificació de l'oferta en clau d'equitat és la **definició de models de zonificació escolar socialment heterogenis, amb la finalitat de trencar –quan això és possible– l'equivalència entre zona escolar i enclaus socialment desfavorits.** D'aquesta manera es diversifiquen les opcions de tria i s'evita que alguns centres es converteixin en centres gueto (hi ha experiències al respecte a Girona, i Terrassa).
- **Assegurar un sistema de gestió de l'accés a l'escolarització que asseguri la igualtat d'oportunitats educatives.** En la línia del punt anterior, no només cal planificar en clau d'equitat sinó que també cal gestionar en clau d'equitat:
 - **La gestió de l'alumnat fora de termini és clau per assegurar l'equitat.** L'anomenada matrícula viva tendeix a concentrar-se als centres que disposen de vacants i que corresponen sovint als centres menys desitjats per la ciutadania. Una de les bones pràctiques identificades en l'estudi citat és l'adopció de criteris que evitin la concentració d'aquesta matrícula en determinades escoles. Els acords sobre reserva de places per a alumnat amb NEE en faciliten la distribució.
 - Alhora, les comissions de garanties d'admissió asseguruen que les noves incorporacions es distribueixin de manera equitativa entre les escoles públiques i concertades dels municipis. **La gestió de l'escolarització és especialment eficaç quan va ben acompanyada de bons sistemes de detecció de l'alumnat amb NEE.** En aquesta detecció és clau la temporització i els criteris que s'utilitzen per determinar les NEE. Cal desplegar (com ja han fet a Manellu, Olot o Mataró) sistemes de detecció ràpids i eficaços que permetin identificar l'alumnat amb NEE (socialment i culturalment desfavorit, sobretot). Aquesta detecció s'hauria d'acompanyar després d'una reserva de places per alumnat amb NEE superior a les dues places per aula que estableix el Decret 75/2007 de la Generalitat.
- **Desplegar polítiques proactives d'informació a les famílies,** com ja es fa en alguns municipis. Procurar informar acuradament sobre característiques i costos dels diferents centres, sobre els drets d'elecció i els drets associats al procés d'escolarització, sobre els mecanismes de participació, etc. Una bona política d'informació serveix de base al desplegament de sistemes de canalització de la demanda per assegurar una distribució equilibrada de l'alumnat en situació de risc educatiu

- **Impulsar mecanismes d'incentius en els centres més problemàtics.** Un principi que ha de guiar l'equitat en la política educativa és el de la creació de mecanismes d'incentius que catalitzin la transformació de les escoles que concentren més problemes educatius. Els sistemes d'accés del professorat i de les direccions de centres de més qualitat a aquestes escoles, o els projectes tipus *magnet* poden actuar com a autèntics catalitzadors de la transformació de les escoles menys desitjades.
 - Efectivament, **les intervencions focalitzades per exemple a través de les estratègies *magnet* suposen la posada en marxa d'iniciatives interessants dirigides a atraure població "atípica" a algunes escoles.** Projectes educatius al voltant de la música, la pintura, els idiomes o la ciència en centres poc desitjats per la població poden constituir un factor d'atracció per a les famílies que acostumen a marxar del barri per evitar els centres amb més concentració d'alumnat immigrant. Les experiències desplegades a Girona i descrites per Bonal i el seu equip són un bon exemple d'aquest tipus de projectes.

- Recomanacions relatives a la intervenció contra la segregació intraescolar

- La segregació intraescolar és producte de decisions organitzatives dels propis centres i es produeix per diverses dinàmiques pedagògiques i/o organitzatives. Aquestes dinàmiques s'allunyen dels principis de l'educació inclusiva avalada pel marc jurídic del sistema educatiu català. Per tant, la lluita contra la segregació intraescolar passa per la recuperació dels principis de l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat dins de l'aula en la mesura del possible. En aquest sentit **cal un replantejament de les estructures de centre que incorpori l'objectiu de la cohesió social a les escoles i instituts però també la (re)definició i increment dels recursos facilitats als centres per tal que èxit escolar, atenció a la diversitat i cohesió social esdevinguin peces d'un mateix *puzzle*** (González Motos, Ballestín, 2015).
- L'escolarització conjunta d'alumnat estranger i autòcton en un mateix centre escolar és una qüestió bàsica per a fixar les bases d'un sistema educatiu que afavoreixi l'equitat en les trajectòries escolars així com la integració social i escolar dels alumnes de recent incorporació. No obstant, **l'escolarització conjunta en un mateix centre no és suficient, sent a més necessari que dins dels centres educatius es produeixi un autèntic contacte intercultural entre els alumnes**, i és evident que tant aquest objectiu com l'accés amb garanties d'equitat al currículum acadèmic i les trajectòries "normalitzades" es veuen entorpidits per la construcció d'uns itineraris i dispositius escolars que sota una fonamentació de base tècnica ("nivell", "ritme", "rendiment") sobreexposen determinats col·lectius més vulnerables, i estigmatitzats socioculturalment, a trajectòries de baix valor acadèmic, i, doncs, amb més risc de fracàs escolar.

Per tant, **caldria reduir en la mesura del possible, aquests dispositius d'organització de l'alumnat per "nivell" (agrupaments específics de nivell, itineraris diferenciats, adaptacions curriculars...) amb efectes segregadors tant en termes d'accés als aprenentatges i continguts del currículum ordinari com de sociabilitat i contacte intercultural.**

- Per altra banda, i, sempre que sigui possible, en el marc de l'aula ordinària o amb la màxima flexibilitat en la creació de dispositius específics, **es fa indispensable proporcionar als infants i adolescents un recolzament lingüístic continuat i coherent des de preescolar fins als nivells educatius més elevats per tal**

garantir l'adquisició de competències en el maneig del llenguatge i els codis acadèmics, tot valorant i validant alhora la competència en les llengües maternes/familiars de l'alumnat. Així doncs, caldria incloure aspectes de desenvolupament lingüístic en la formació de tot el professorat i assegurar la seva cooperació en aquests objectius.

- En algunes recerques (González-Motos, 2014) s'apunta al tamany de l'aula ordinària com un factor que acaba modulant les dinàmiques d'aprenentatge i les relacions de sociabilitat en contrapès al tipus d'agrupament aplicat. **Sembla que unes dimensions reduïdes de l'aula ordinària comporten una influència afavoridora del contacte i la cooperació entre els alumnes de diferents procedències amb una certa autonomia respecte el nivell d'aprenentatge del grup, si bé en cap cas es nega el pes que aquesta variable pot exercir. El treball sobre les ràtios, i l'afavoriment del disseny de grups-classe més petits seria un element a tenir molt en compte, a l'hora d'intervenir en termes d'organització escolar, si bé els constrenyiments de recursos, i més encara en l'actuar escenari de crisi, ben segur que ho dificulten...**
- És important així mateix tenir en compte, tal i com adverteix Tort (2013:6) les condicions socials concretes de cada centre i també el fet que el funcionament d'un centre depèn, en més o menys grau, d'allò que fan els centres veïns; una interdependència que pot ser generada per fenòmens de competició o de cooperació entre les escoles. Un salt qualitatiu ha de ser la **posada en marxa de projectes pedagògics i didàctics comuns i compartits entre diferents escoles; no d'una manera ocasional, sinó continuada i estructural a partir dels projectes educatius de cada centre. Es tracta de conciliar el manteniment d'uns trets d'identitat i al mateix temps treballar en xarxa.**

2. Focus de recerca a aprofundir

- Sobre segregació interescolar

Aquesta és una línia de treball ja força explotada i amb abundant literatura tant de tall quantitatiu com qualitatiu, pel que es fa difícil realment la proposta de noves línies o d'aprofundiment en aspectes concrets... Emergeixen, tanmateix, dos elements que podrien nodrir el coneixement actualitzat sobre el fenomen:

- En primer lloc, **potenciar la comparativa i contrastació avaluadora de les polítiques que es centren en l'acció contra la segregació interescolar envers les estratègies més micro que tenen a veure amb la intervenció sobre les dinàmiques organitzatives i processos escolars (segregació interna):**

Efectivament, hem vist com un dels debats que es genera amb l'anàlisi en termes de segregació interescolar és fins a quin punt intervenir sobre la composició per orígens dels centres és més eficaç com a element desagregador enfront l'acció sobre els processos interns i organitzatius d'aquests centres? Per oferir respostes amb major fonamentació i saber quines línies de prioritització política i d'actuació es poden dissenyar cal aprofundir en la comparativa analítica entre ambdues línies de treball, investigar les complementarietats i contrastar-ne de forma acurada i aprofundida les potencialitats i límits.

- En segon lloc, tenint en compte que les dinàmiques i processos de segregació interescolar estan estretament vinculades al grau de segregació en el territori no només per etnicitat sinó sobre tot per classe social i condicions de vida de la població resident, **caldria potenciar els estudis, potser de tall monogràfic i etnogràfic, no tant de disseny quantitatiu (com s'ha venint fent fins ara), que**

aprofundissin en l'anàlisi de les correlacions entre ambdós tipus de segregació i en l'avaluació comparada de les polítiques locals d'intervenció a ambdós nivells.

- Sobre segregació intraescolar

Les nostres propostes en aquesta dimensió, tot i que també valdrien per la dimensió macro que aixopluga les anàlisis sobre segregació interescolar, parteixen d'un fet ja constatat i ressaltat en el capítol corresponent de l'informe: **la variable "origen immigrant" cada vegada és més complexa i inclou un contingent majoritari d'infants i adolescents que ja han nascut a Catalunya o hi ha arribat a edats primerenques tot havent-se incorporat al sistema educatiu català a l'inici de la seva escolarització, per la qual cosa de cap manera se'ls pot qualificar de "novinguts"**. En canvi, la majoria de recerques s'han focalitzat molt en els processos i dinàmiques de segregació que afectaven a aquest darrer subgrup que tanmateix, mica en mica, i amb la davallada dels fluxos migratoris propiciada per la crisi, es va fent minoritari...

- Davant aquestes noves realitats, **els instruments estadístics i les variables dels quals disposem per estudiar i analitzar en tota la seva complexitat l'heterogeneïtat del col·lectiu esdevenen, com hem remarcat anteriorment, totalment insuficients, limitades a les variables "nacionalitat" i "lloc de naixement"**. Per tant, caldria afinar eines per apamar tota aquesta diversitat d'estatus i experiències dels fills i filles de famílies immigrades, situant aquesta cerca en el debat conceptual i ideològic sobre l'ús i abús de termes com "segona" (o fins i tot "tercera") generació...
- Igualment, a l'estat de la qüestió es remarca el fet que la majoria de recerques realitzades sobre segregació intraescolar comencen a envellir perquè el treball de camp es va realitzar prèviament a l'escenari de crisi que ha conduït a les retallades en educació i al replantejament, en funció d'aquestes limitacions de pressupost públic, de dispositius com les aules d'acollida... Caldria, doncs, **actualitzar i renovar aquest tipus d'estudis per poder fer un seguiment en el temps dels canvis i continuïtats en els fenòmens de segregació intraescolar, i fins a quin punt la variable migratòria segueix tenint essent un factor clau en la sobrerrepresentació d'aquests nois i noies en grups i itineraris formatius de baix nivell per sobre d'altres com les desigualtats segons nivell econòmic**, tal i com apunten les anàlisis sobre equitat i resultats educatius a Catalunya...
- Per últim, observant com la majoria d'estudis sobre segregació intraescolar es centra en l'etapa de secundària, quan, en canvi, molts d'aquests estudis propugnen la necessitat d'actuar contra la segregació escolar ja des d'etapes primerenques, **seria necessari aprofundir en el coneixement i la detecció dels mecanismes i dinàmiques (segurament menys visibles i institucionalitzats) de segregació escolar dels alumnes dins l'etapa d'infantil i primària.**

2.3. Trajectòries escolars dels infants i joves d'origen immigrant: tendències i factors de l'èxit/fracàs escolar i la continuïtat d'estudis

En els capítols 2.1 i 2.2. hem prestat atenció monogràfica a dos dels eixos que poden esdevenir claus en l'anàlisi de les trajectòries d'èxit i fracàs i la continuïtat acadèmica dels fills i filles de famílies immigrades. En el present **fem una aturada en la literatura més recent que ha abordat de manera directa aquestes trajectòries: farem menció específica dels resultats de recerca sobre rendiment acadèmic (èxit/fracàs) i sobre la**

continuació o abandonament d'estudis superiors un cop superada l'etapa d'escolarització obligatòria, i ens detindrem, a partir de la referència a un parell de recerques clau, en **alguns dels factors condicionants que, al marge de l'acollida, i els dispositius d'atenció específica**, també contribueixen al moldeig i la configuració dels itineraris que fan aquests joves, com poden ser la **influència de l'entorn familiar i comunitari o les dinàmiques de relació i expectatives del professorat** (mediatitzades en certa mesura, cal tenir-ho present, pels factors interns d'organització escolar ja analitzats) **i amb els iguals**.

De manera intercalada hi contrastarem els testimonis més rellevants des de l'actualitat de l'atenció directa per part del **professorat i dels professionals del món socioeducatiu** a partir de les experiències i apreciacions que vam recollir en els dos **grups de discussió organitzats a la Fundació a tal efecte**.

2.3.1 Estudis quantitativs sobre èxit escolar i immigració

La literatura sobre l'aprofitament escolar dels alumnes d'origen immigrant procedent de països extracomunitaris permet constatar la seva situació de desavantatge i el seu impacte en un menor rendiment i continuïtat acadèmica en nivells postobligatoris. Això sembla una constant malgrat s'incrementin els anys d'assentament de les famílies i l'escolarització dels alumnes hagi estat primerenca.

Efectivament, i encara que els resultats d'alguns dels informes (p. ex., *Migrants and Second Generation in Europe*, 2011) indiquin que la "segona generació" de migrants – per exemple, en el cas dels Estats Units obté, en ocasions, un accés similar o inclús més elevat a l'educació superior que els seus iguals nadius, **la literatura sobre educació i minories constata que amb un major temps d'estada els resultats acadèmics disminueixen, en especial entre alguns grups** (Carrasco i Gibson, 2010; Gibson i Ogbu, 1991; Kao i Tienda, 1995; Valenzuela, 1999; entre d'altres; citats per CER Migracions, 2014:37). En el cas d'Espanya, treballs com el de Portes, Aparicio, Haller i Vickstrom (2010) conclouen **també que els anys de residència afecten negativament i redueixen les aspiracions i les expectatives dels joves immigrants**.

La percepció que "alguna cosa cal fer per garantir l'èxit" dels fills i filles de famílies immigrades de països empobrits que ja han nascut aquí o hi ha cursat la major part de la seva escolaritat, cada vegada més majoritaris, tenen una corroboració d'actualitat en els testimonis que vam poder recollir en els grups focals realitzats per aquest estat de la qüestió, així tant el professorat com els professionals que atenen els nois/es i les seves famílies des del tercer sector plantejaven com un dels principals reptes d'actualitat el garantiment d'uns resultats acadèmics reeixits, considerant que l'acollida hauria de reorientar-se en aquesta direcció, com hem mostrat en el capítol dedicat específicament a aquests dispositius:

S'haurien de mirar els números (d'acreditacions) i reflexionar al respecte... (...) però nens que porten des de P3 aquí que arriben a quart de l'ESO i que encara no llegeixen ni escriuen bé... Alguna peça, encara que sigui per provar, hauríem de canviar una mica, no? (Professora de secundària a la Barceloneta)

(...) el sentit de l'acollida clàssica, a banda de l'acompanyament en el dol migratori, ha anat perdent sentit amb la davallada i l'assentament dels fluxos migratoris... I ara el repte és aquest, de quina manera els enganxem, que un nen a Quart d'ESO pugui seguir més enllà de la classe d'educació física, per adquirir unes competències bases, i no sé si els plantejaments que tenim ara responen a aquest repte... (professor de secundària a institut de la província de Girona)

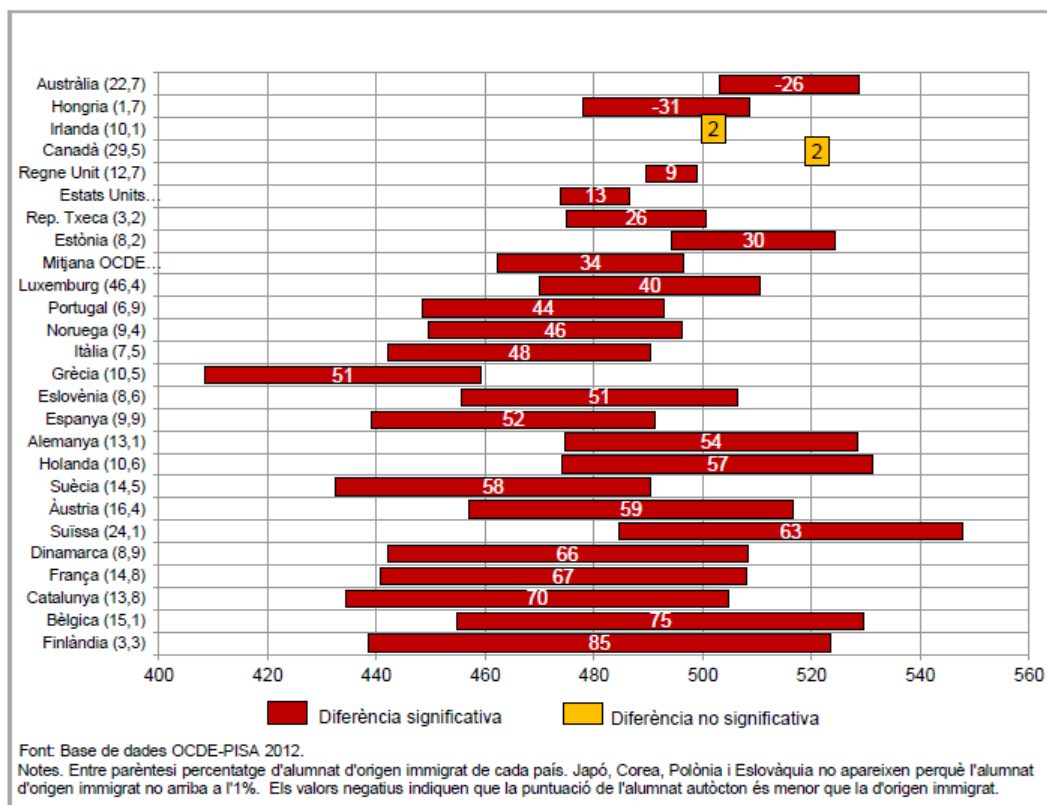
Lògicament, aquesta constatació s'ha de fer amb la **prudència que no s'escau en el mateix nivell ni amb la mateixa contundència en funció dels orígens i els contextos territorials i escolars que estiguem considerant**. I per altra banda, tampoc està fins a quin punt aquests resultats no estan realment molt **mediatitzats pel nivell socioeconòmic i les condicions materials de vida desafavorides de moltes famílies de la immigració econòmica més que no pas pel factor ètnico-cultural en sentit estricte...**

En qualsevol cas, però, **el fracàs escolar que afecta els fills de famílies immigrades i la no continuïtat en els estudis postobligatoris és un tema cabdal, ja que ens parla del tipus i de les condicions d'incorporació que aquests joves estan fent a la societat i, per tant, de les possibilitats d'incorporació a la vida adulta en condicions d'igualtat.**

Els informes internacionals (PISA, 2006, 2009 i 2012; TIMSS, 2007, entre d'altres) assenyalen que, a l'OCDE, quasi un de cada cinc estudiants no assoleix les competències requerides per incorporar-se amb èxit a la societat i que en la majoria de països els nois i noies estrangeres – i els fills i filles de famílies immigrades – obtenen pitjors resultats i tenen més possibilitats d'abandonar l'escola prematurament que els seus iguals nadius. Si ens focalitzem més estrictament en l'anàlisi realitzada per X. Bonal i el seu equip a la publicació *Equitat i resultats educatius a Catalunya Una mirada a partir de PISA 2012* (2015a i 2015b *Dossier de premsa*), un dels principals resultats és **que l'alumnat amb risc de fracàs escolar es concentra en els nivells socioeconòmics més desafavorits (és gairebé sis vegades superior entre els alumnes de nivell socioeconòmic baix que alt), tal i com es desprèn del Dossier de premsa elaborat a partir de la recerca (Bonal, dir. 2015b:6), on també s'hi compta una proporció majoritària de l'alumnat estranger procedent de països extracomunitaris**. Com a teló de fons, hem de partir de la constatació que les desigualtats educatives han empitjorat a Catalunya entre 2003 i 2012. **L'estatus social i cultural de les famílies condiciona un 23% més els resultats l'any 2012 del que ho feia l'any 2003**. Ara bé, “neutralitzant” la influència d'aquest factor igualment el pes de l'origen migratori ens parla de desigualtats evidents: i és que la diferència de rendiment entre l'alumnat d'origen immigrant i l'alumnat autòcton és especialment elevada a Catalunya.

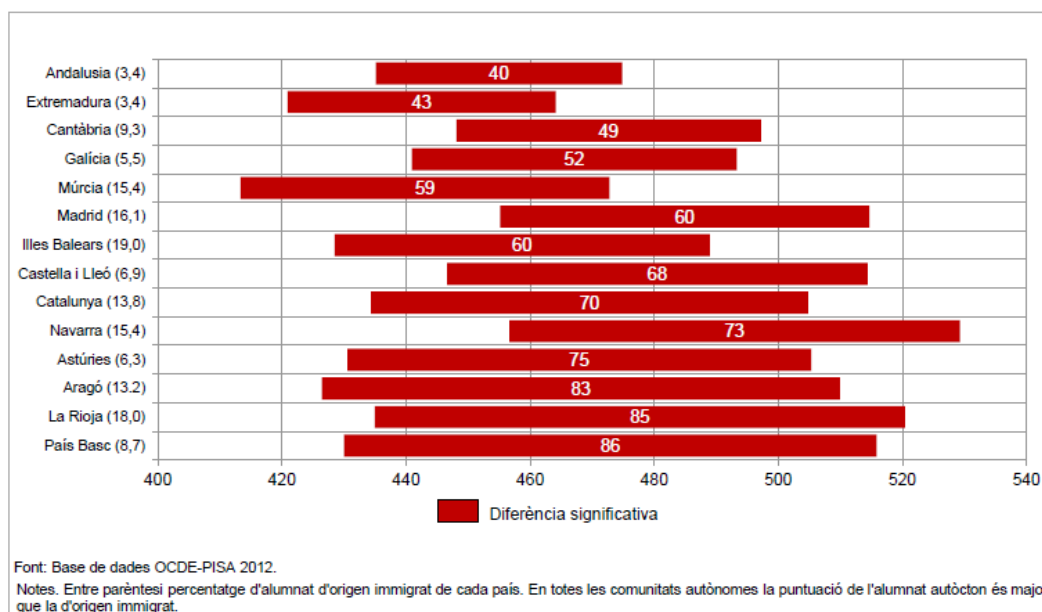
Els següents gràfics (Bonal, dir., 2015b:16) presenten les diferències de puntuació en matemàtiques entre l'alumnat autòcton i l'alumnat d'origen immigrant a nivell internacional i autonòmic respectivament. A Catalunya, l'alumnat autòcton obté, de mitjana, uns 70 punts més que els seus companys d'origen immigrant. Des d'una perspectiva comparada internacional, aquestes diferències són molt elevades, només superades per Bèlgica i Finlàndia. En la comparativa espanyola, els 70 punts de diferència entre ambdós col·lectius situa Catalunya per damunt de la mitjana estatal, malgrat hi ha altres comunitats autònomes on aquestes diferències són clarament superiors (País Basc, Navarra...).

Gràfic 9. Diferència de puntuació en matemàtiques entre alumnat d'origen immigrant i autòcton. Àmbit internacional



Font: Bonal, dir. (2015b:16).

Gràfic 10. Diferència de puntuació en matemàtiques entre alumnat d'origen immigrant i autòcton. Àmbit autonòmic

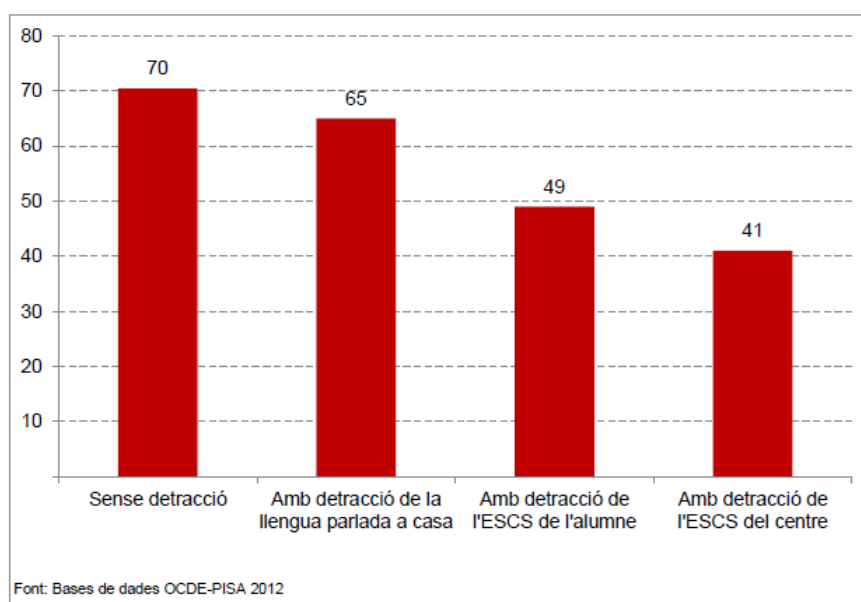


Font: Bonal, dir. (2015b:16).

Tal i com bé assenyalen a la publicació, aquestes diferències no poden atribuir-se l'any 2012 a causes relacionades amb l'arribada recent de l'alumnat immigrant: "D'una banda, PISA permet excloure de les proves l'alumnat amb elevat desconeixement de la llengua d'acollida o amb menys de dos anys en el sistema. D'altra banda, la gran proporció d'alumnat d'origen immigrant de 15 anys és l'any 2012 és alumnat ja escolaritzat a l'ensenyament primari a Catalunya al llarg de la dècada anterior. Les diferències observades poden considerar-se doncs unes diferències més estructural que conjunturals, i obliguen a repensar la resposta del sistema educatiu a les necessitats d'aquest alumnat" (Bonal dir., 2015b:17).

Precisament el següent gràfic que citem (11) reflecteix que les diferències de puntuació entre l'alumnat autòcton i immigrant es mantenen significatives (41 punts) un cop descomptats els efectes de variables com la l'origen social o a la distància lingüística amb la llengua d'acollida. Això vol dir que la condició específicament d'immigrant, independentment de la llengua parlada a casa o la classe social, afecta els resultats educatius dels alumnes.

Gràfic 11. Diferència de puntuació en matemàtiques entre l'alumnat autòcton i l'alumnat d'origen immigrant amb detracció de l'ESCS i la llengua parlada a casa.



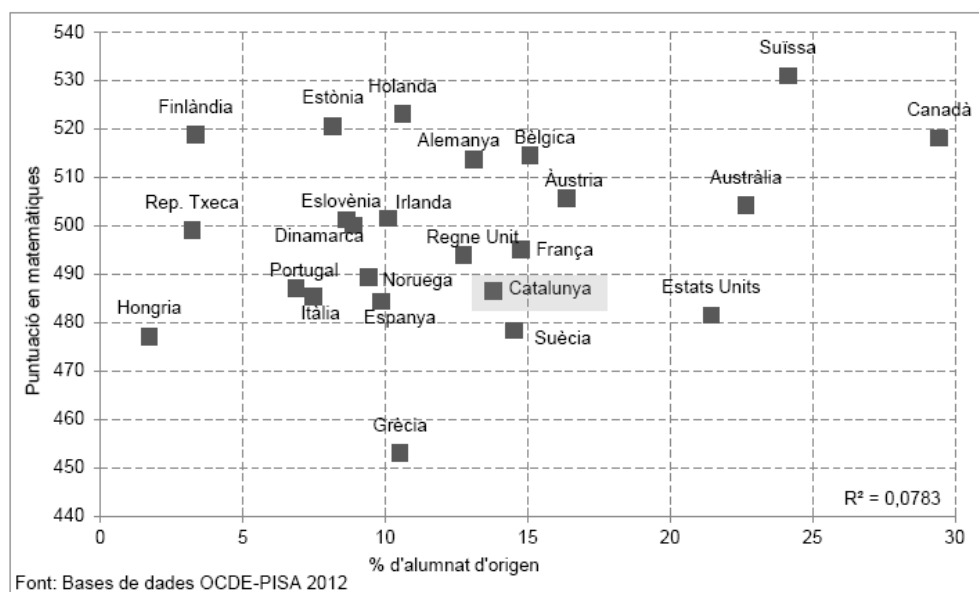
Font: Bonal, dir. (2015b:18).

Ara bé, els autors **neguen que el factor "concentració d'immigració" sigui explicatiu de les diferències socials en els resultats, com es desprèn massa sovint dels discursos públics i mediàtics**. Així, deixen clar, per exemple, que el percentatge d'alumnat d'origen immigrant estranger no explica els resultats obtinguts en matemàtiques. Els següents gràfics mostren el percentatge d'alumnat immigrant en els diferents sistemes educatius internacionals i en les comunitats autònomes i la puntuació mitjana de cadascun d'aquests territoris. En ambdues comparatives, s'observa que la taxa d'alumnat immigrant no és un factor explicatiu de la nota mitjana que obtenen els alumnes de cada sistema educatiu, sent la relació entre ambdues variables gairebé inexistente (Bonal, dir, 2015b:18).

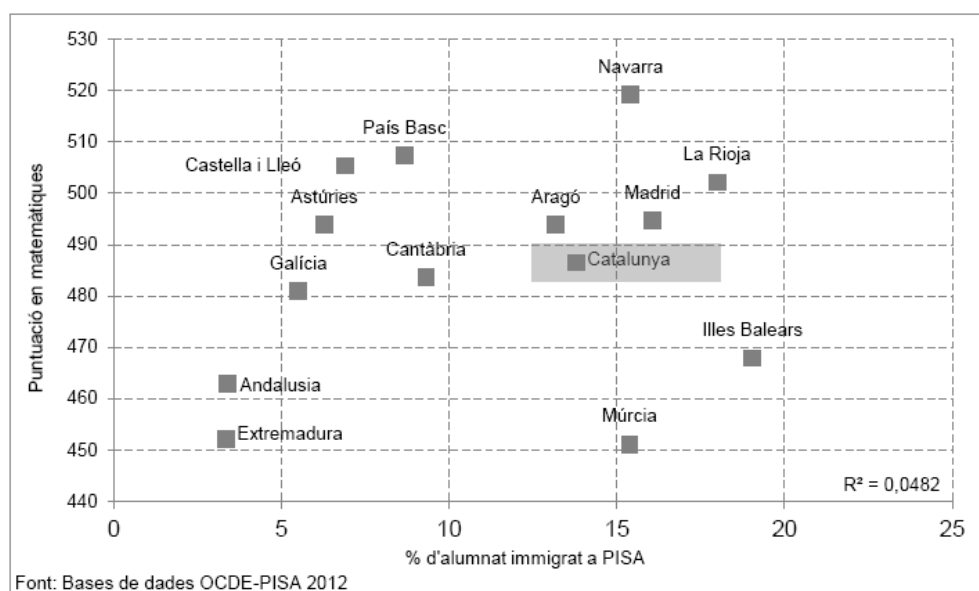
Per exemple, a nivell internacional, els resultats mitjans de Canadà són molt superiors que els resultats d'altres territoris, com els d'Espanya o Catalunya, que tenen un percentatge molt inferior d'alumnat d'origen immigrant. En el cas autonòmic, també a tall

d'exemple, Múrcia i Navarra presenten percentatges similars d'alumnat immigrant, però els resultats en matemàtiques són marcadament diferents.

Gràfic 12. Relació entre la puntuació en matemàtiques i el percentatge d'alumnat d'origen immigrant en un territori. Àmbit internacional



Gràfic 13. Relació entre la puntuació en matemàtiques i el percentatge d'alumnat d'origen immigrant en un territori. Àmbit autonòmic



Font: Bonal, dir. (2015b:18).

No es pot negar, tanmateix, i l'informe citat ho posa en evidència, que l'alumnat d'origen immigrant (tant els de *primera generació* –o que han viscut el procés migratori en primera persona– com els de *segona generació* –els que han nascut a Catalunya però són fills de persones immigrades–) s'enfronta, sovint, a un conjunt d'obstacles tant socials com educatius que dificulten l'assoliment d'uns resultats

acadèmics similars als dels seus companys autòctons. Malgrat els esforços dels i les professionals de l'educació, sembla que el sistema educatiu a Catalunya ha estat incapaç fins ara de compensar de manera significativa els obstacles amb què es troben els alumnes més desavantatjats, entre els quals s'inclouen els d'origen immigrant.

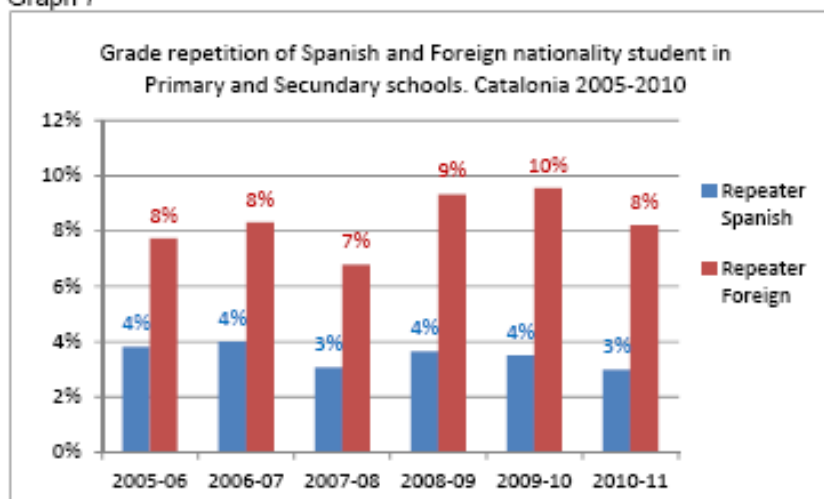
En aquest sentit, els autors conclouen que aquests resultats contrasten amb la constatació que **en l'actual context de crisi econòmica la disminució de l'arribada d'alumnat d'origen immigrant al sistema educatiu català ha provocat una reducció dels recursos materials i humans destinats aquests estudiants:** "És important entendre que les desigualtats educatives que pateixen els alumnes d'origen immigrant van molt més enllà dels primers anys d'arribada al sistema educatiu i que també són presents entre els alumnes immigrants de *segona generació*. Per exemple, programes específics de reforç (i no només d'acollida) per aquells alumnes que no tenen el català o castellà com a llengües d'ús habitual a la llar poden ser claus per la millora educativa de l'alumnat d'origen immigrant" (Bonal, dir., 2015b:25), una afirmació que discutim en altres capítols però que està en sintonia amb el que expressaven els participants del grup de discussió de professorat que vam organitzar a la Fundació en el marc d'aquest estat de la qüestió...

A nivell local un dels pocs indicadors de mesura sobre rendiment escolar creuat per nacionalitat que facilita l'administració educativa són les repeticions de curs, les xifres relatives als quals van ser incloses en el capítol sobre educació dels resultats del projecte *Fills i filles de famílies immigrades als països rics. Informe 2010 sobre el cas de Catalunya al context de la Unió Europea* (2012), dirigit per Sílvia Carrasco. Les dades es van obtenir gràcies a una demanda específica realitzada pel projecte al Departament d'Ensenyament, ja que realment **la informació estadística sobre resultats acadèmics de l'alumnat per orígens geogràfics i nacionalitat no és fàcilment accessible ni pública.**

Les **repeticions** de curs a primària i/o secundària constitueixen un element d'anàlisi interessant perquè revelen una **sobreexposició dels nois i noies d'origen immigrant a uns criteris que en molts casos, i especialment en el dels "novinguts" (incorporació tardana, etc.) arrelen en una idea de "compensació" de suposades mancances** d'entrada vinculades a la competència lingüística, el nivell acadèmic previ, etc. N'analitzen algunes de les taules més significatives incloses en la Memòria final de recerca del projecte ARAFI esmentat (2012):

El primer gràfic (setè segons la numeració del document) ens mostra com la taxa (en %) de repetició entre els alumnes de nacionalitat espanyola és significativament menor que entre els de nacionalitat estrangera pel conjunt de l'Educació Obligatoria (6-16). El decalatge s'eixampla de 4 punts a 6 entre els anys acadèmics 2005-06 i 2010-2011, per tant, les desigualtats en aquest sentit han seguit una progressió ascendent...

Graph 7

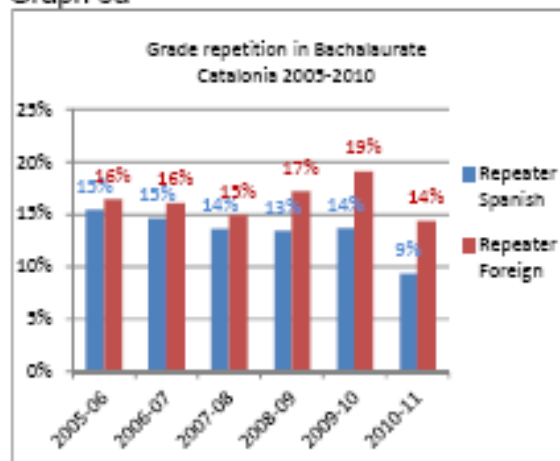


Authors own elaboration. Source: Departament of Education, Catalan Government

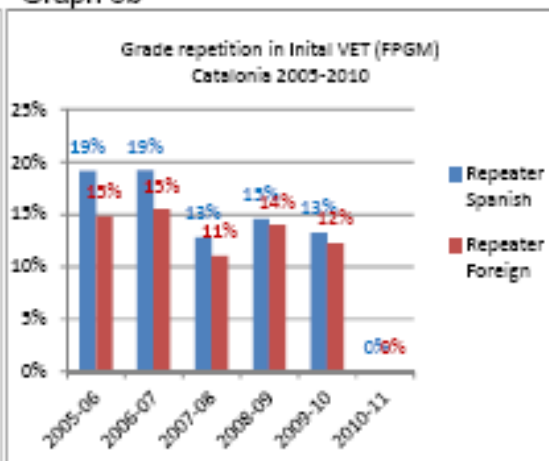
Font: Memòria de recerca del projecte ARAFI Fills i filles de famílies immigrades als països rics. Informe 2010 sobre el cas de Catalunya al context de la Unió Europea (2012:49).

Si anem a l'etapa postobligatòria, crida l'atenció que mentre en el Batxillerat les taxes de repetició dels alumnes de Batxillerat són superiors a les de l'alumnat de nacionalitat espanyola, eixamplant-se la distància en un 44% entre el primer curs i el darrer considerats, en el cas dels Cicles Formatius de Grau Mig es donen uns resultats que trenquen per complert aquesta tendència: la taxa de repetició dels alumnes de nacionalitat estrangera es manté per sota dels de nacionalitat espanyola...

Graph 8a



Graph 8b

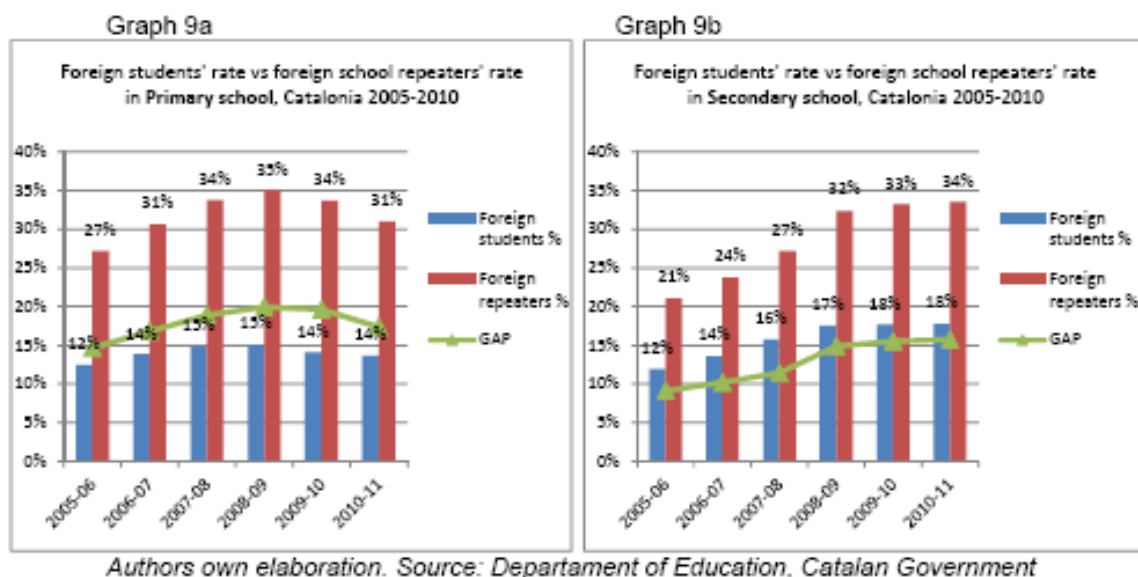


Authors own elaboration. Source: Departament of Education, Catalan Government

Font: Memòria de recerca del projecte ARAFI Fills i filles de famílies immigrades als països rics. Informe 2010 sobre el cas de Catalunya al context de la Unió Europea (2012:50).

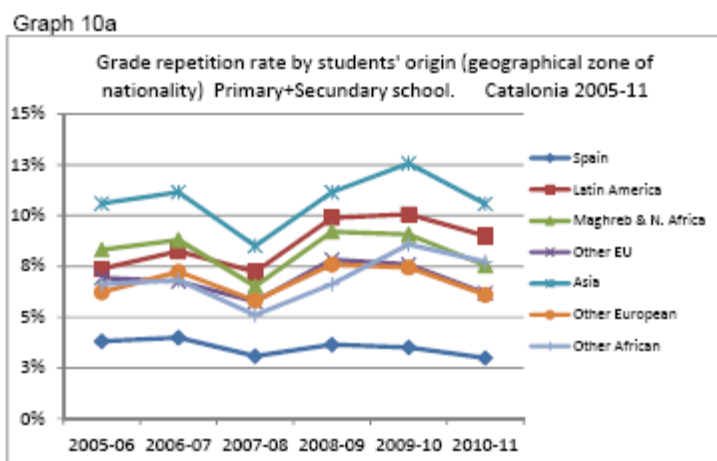
Si comparem aquestes xifres de taxes de repetició amb el pes que tenen els alumnes estrangers sobre el total d'alumnat en l'etapa de primària, veiem com la proporció de repetidors és major que el pes que tenen aquests alumnes sobre la població escolar. Segurament aquesta tendència respon a l'estratègia de retenir a l'etapa molts d'aquests alumnes per assegurar-los unes mínimes competències lingüístiques i acadèmiques abans d'ingressar a l'etapa de secundària. A l'etapa de secundària el que crida l'atenció en sentit d'alarma és com el *gap* entre el pes dels repetidors estrangers i el pes de

l'alumnat estranger sobre el total d'alumnat es va eixamplant amb el pas dels cursos, tal i com veiem en la segona de les dues taules següents:



Font: Memòria de recerca del projecte ARAFI Fills i filles de famílies immigrades als països rics. Informe 2010 sobre el cas de Catalunya al context de la Unió Europea (2012:51).

Per últim, sense poder estendre'ns més en els resultats, també es van aconseguir dades segons zones geogràfiques d'origen de les nacionalitats dels alumnes. La davallada del curs 2007-2008 segurament es deu a algun canvi en la normativa. Però s'hi observa clarament com a l'educació obligatòria són els alumnes d'origen asiàtic els que mostren les xifres de repetició més elevades, seguit dels alumnes llatinoamericans i del Magreb i Nord d'Àfrica. Entre les més baixes, les corresponents a nacionalitats europees.



Font: Memòria de recerca del projecte ARAFI Fills i filles de famílies immigrades als països rics. Informe 2010 sobre el cas de Catalunya al context de la Unió Europea (2012:51).

2.3.2 Estudis mixtes (quantitatius i qualitatius) sobre trajectòries escolars i immigració. Factors d'influència

Fora d'aquestes dades internacionals i puntuals, fragmentades, el fet que és que **l'estadística elaborada a Catalunya sobre rendiment escolar i continuïtat en els estudis no ofereix ni publica sistemàticament informació específica relativa a alumnat de nacionalitat estrangera**, tal i com hem avançat abans i com s'han encarregat de denunciar repetidament els investigadors en ciències socials i educació. Així, per exemple, Carles Serra i Josep M. Palaudàries en fan un objecte d'anàlisi i crítica específica a l'article *Deficiencias en el seguimiento del abandono y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado*, publicat a *Revista de Educación* (2010). En aquest article els autors alerten que aquests dèficits d'informació sistematitzada sobre rendiment i continuïtat d'estudis impedeix el reconeixement de moltes problemàtiques així com la possibilitat d'intervenir en elles. La superació d'aitals dèficits, doncs, no s'hauria de formular simplement com una millora tècnica dels dispositius institucionals, sinó com a un requisit fonamental per a garantir l'equitat del nostre sistema educatiu.

Serra i Palaudàries contrasten els dèficits constatats en la informació facilitada pel Departament d'Educació de la Generalitat amb els seus propis resultats de recerca obtinguts a través d'una investigació quantitativa i qualitativa que els hi va encarregar la Fundació i que ha esdevingut ja un clàssic en la literatura sobre la temàtica: *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària* (2010). El propòsit no va ser un altre que analitzar la incidència dels abandonaments sobre la població de famílies immigrades en el pas a la postobligatòria.

La metodologia aplicada va combinar l'anàlisi de les dades estadístiques disponibles del Departament d'Educació i les recollides directament mitjançant treball de camp a divuit centres d'educació secundària seleccionats partint de diferents criteris. En els centres esmentats es va passar també un qüestionari als alumnes de 4t d'ESO i es van entrevistar membres dels seus equips directius per demanar informació sobre el funcionament dels centres, la seva organització i plantejaments en relació amb el conjunt de l'alumnat i, específicament, en relació amb l'alumnat membre de famílies immigrades. Finalment es van entrevistar dinou alumnes i els seus pares o mares de deu nacionalitats seleccionades (argentina, xinesa, colombiana, dominicana, equatoriana, gambiana, marroquina, peruana i romanesa, a més de l'espanyola –i en alguns casos també la pakistanesa), tots amb diferents posicions en relació amb la intenció de continuar o d'abandonar els estudis (Serra i Palaudàries, 2010:18).

Els resultats de comparació de trajectòries de continuïtat i abandonament en funció de la nacionalitat estrangera o espanyola dels alumnes mostra uns percentatges d'abandonament escolar a 4t d'ESO d'un 30% entre els primers. L'estudi constata també les tendències per nacionalitat: l'alumnat marroquí, malgrat el seu major temps d'assentament, té nivells de continuïtat postobligatòria més baixos, per sota d'altres grups, com els joves de nacionalitat xinesa, dominicana i gambiana. Mentre que romanesos, peruans i argentins tenen una continuïtat postobligatòria més elevada, i superior a equatorians i colombians. Concretament les nacionalitats amb un perfil més continuïsta són l'espanyola (amb un 86,4% d'alumnes que manifesten la intenció de fer batxillerat o cicles formatius), la xinesa (amb un 81,8%), la peruana (amb un 81,3%), les "altres nacionalitats" (amb un 78,6%) i l'equatoriana (amb un 75,9%), tot i que només les dues primeres obtenen resultats superiors a la mitjana, que és del 81,6% (Serra i Palaudàries, 2010:146).

Els apartats dedicats als factors que influeixen en la continuïtat acadèmica de l'alumnat d'origen immigrant són dels més interessants de la recerca. A partir de l'anàlisi de les

entrevistes realitzades a diferents alumnes i pares de diverses procedències els autors mostren la diversitat de perfils d'aquestes famílies immigrades, una diversitat de perfils que, malgrat determinats patrons identificats en el pack de resultats, va molt més enllà de la seva identificació amb una determinada nacionalitat o país de naixement. Tot seguit analitzen en quina mesura variables clàssiques com l'estatus laboral i social així com el nivell d'estudis de les famílies, o el gènere, es mostren rellevants per entendre les trajectòries de continuïtat acadèmica dels alumnes, i en quina mesura ho són altres variables, com ara el curs d'incorporació o la nacionalitat dels alumnes. Així, es tracta de manera monogràfica l'impacte de la diversitat de trajectòries migratòries i condicions d'assentament, els processos d'ascens i/o descens laboral dels pares i les mares, així com les *interferències* i *articulacions* entre els processos migratoris i els processos educatius. Per últim, es detenen en les expectatives educatives dels propis alumnes.

En aquest sentit, **certament la classe social (el nivell laboral assolit pels pares, establert a partir de la informació que proporcionaren els i les alumnes de 4t d'ESO) va aparèixer com un element de predicció rellevant. Existia una correlació força gran entre la màxima ocupació dels pares i les opcions de continuïtat dels alumnes. Així, aquest referent semblava un bon indicador de les intencions dels alumnes amb vista als estudis, ja que els alumnes membres de famílies que havien assolit situacions laborals poc qualificades optaven més clarament que la resta per abandonar els estudis i entrar al món del treball, mentre que els alumnes membres de famílies que havien assolit situacions laborals altes o mitjanes –i més les primeres que les segones– optaven més clarament pel batxillerat i els cicles formatius que no pas les altres.** Les famílies dels alumnes de nacionalitat gambiana, marroquina, argentina i peruana mostraven un perfil més clarament decantat cap a les situacions de poca qualificació. Molt poques d'aquestes famílies tenien ocupacions altament qualificades i la majoria tenen ocupacions de baixa qualificació. Per contra, les famílies dels alumnes de nacionalitat colombiana, pakistanesa i espanyola són les que tenien un perfil laboral de més alta qualificació (íbid. Pgs. 146-147).

També hi havia una relació estadísticament significativa entre el nivell d'estudis assolit pels pares i les expectatives de continuïtat manifestades pels alumnes: com més alt és el nivell d'estudis assolit pels pares i mares, més elevades són les expectatives educatives dels alumnes. Tenien major tendència a realitzar batxillerat en primer lloc, cicles formatius en segon i menor tendència a abandonar els estudis. Els pares i mares de nacionalitat espanyola tenien estudis secundaris o superiors en un percentatge significativament més alt que els pares i mares de nacionalitats estrangeres. Inversament, entre els segons es donen més situacions de qualificacions baixes que entre els pares i mares espanyols. Resultava més influent el nivell de formació assolit per la mare que no pas el del pare. Les mares dels estudiants de nacionalitat estrangera tenien un perfil formatiu inferior al de les mares dels estudiants de nacionalitat espanyola, i també inferior a l'identificat per al conjunt familiar (íbid. Pgs 147-148).

Les diferències de gènere ajudaven a entendre les opcions de continuïtat (la preferència pel batxillerat o pels cicles) que seguien els i les alumnes, més que no l'opció de continuar o abandonar els estudis. La tendència és que les noies optin més clarament pel batxillerat enfront dels cicles formatius, però no tant entre unes nacionalitats i unes altres. Els autors ressalten que entre l'alumnat de nacionalitat marroquina, sobre el qual es projecten sovint imatges distorsionades, no s'observaven diferències de gènere més importants que les assenyalades (íbid. Pg. 148).

Pel que fa al **curs d'incorporació**, les dades obtingudes (possiblement condicionades per l'abandonament prematur d'alumnes incorporats tardanament) només indicaven que l'opció de batxillerat és seguida pels alumnes incorporats més prematurament, mentre

que els incorporats més tardanament es compten més entre els que manifesten que repetiran 4t d'ESO (ibíd. Pg 149).

A la llum de tots aquests resultats els autors es pregunten (ibíd. Pg 149):

“Determinats factors apareixen, doncs, com a especialment rellevants. En quina mesura, però? ¿Les nacionalitats o el fet de tractar-se de poblacions immigrades són característiques rellevants per elles mateixes o són, més aviat, indicadors de la diversitat de situacions que viuen aquests alumnes i les seves famílies? (Unes situacions que també són diverses al si de famílies nacionals.)”

D'aquesta manera, la identificació nacional dels alumnes no seria per ella mateixa un element que ens ajudaria a entendre la diversitat d'itineraris que viuen aquests alumnes, sinó que caldria explicar-ho a través de les diferents situacions econòmiques, socials, educatives i familiars en què viuen.

L'altra aportació rellevant d'aquest projecte de recerca consisteix en l'anàlisi del suport que reben els alumnes al llarg de l'ESO i la manera com aquests alumnes valoren la seva experiència dins d'aquesta etapa del sistema educatiu. L'anàlisi d'aquestes qüestions es fa tenint present que els alumnes a qui es va passar el qüestionari eren precisament aquells que s'havien mantingut a l'ESO fins al final:

Les seves narratives portaren a constatar que:

1. **El suport i implicació de les famílies és important però no tant en sentit d'ajut directe amb les tasques acadèmiques (per les quals no tenen suficient preparació de forma majoritària) sinó en un sentit de recolzament i suport, adreçant-los per exemple a persones o serveis educatius de suport.** Tant és així que quan el que esdemanà és si a casa els fills parlaven amb els seus pares sobre la feina que feien a l'institut, aquest tipus de suport (d'implicació) esdevenia molt majoritari en el conjunt de l'alumnat fos quina fos la seva nacionalitat. Els estudis, doncs, apareixen com una qüestió important en l'àmbit familiar. Una altra cosa és la capacitat que tenen les famílies per transformar la importància que donen als estudis en estratègies familiars i educatives dirigides a orientar i donar suport als fills en els estudis (Serra i Palaudàries, 2010:152).

Aquesta percepció és quelcom que continua emergint amb força contudència des dels discursos del professorat i dels professionals del món socioeducatiu que atenen els joves de contextos vulnerables. Així ho vam recollir en els dos grups focals propis organitzats per contrastar les aportacions de la literatura amb les dinàmiques més actuals a peu de carrer. Amb paraules dels convidats:

També hi ha una sèrie de criteris socioeconòmics i de nivell d'estudis de la família que hi entren... La família que d'alguna manera té recursos mitjanament, i si més no dins la seva escala de valors les activitats d'educació tenen un pes important, doncs això també es nota en els alumnes...I amb famílies analfabetes doncs és complicat el treball amb els nanos, tot plegat... (...) nosaltres sempre diem que si d'alguna manera la família dóna valor a l'educació, està cuidat el fill, són responsables... Llavors no hi ha problema... (Mestra a escola de primària de Vic)

Jo, la família, aquest sí que és un factor clar. Nosaltres un nano d'aquest que diem, “mira, li ha anat molt bé, té una oportunitat de promoció” i tal, més aviat l'element clau que ho explica és sobre tot la família. Un nano quan té una família amb pocs recursos, amb dificultats del que sigui, eh?, però que posa en valor, l'escola, l'educació, la formació del seu fill, la possibilitat d'èxit d'aquest nano és exponencial comparat amb un altre que...

(representant Casal dels Infants del Raval)

Hi ha famílies que tot i no tenir els recursos per poder proporcionar oportunitats de promoció als seus fills tenen una voluntat clara per tal que aquests tirin endavant, els estan ajudant, els estan acompanyant... i en aquests casos també s'aconsegueix un cert èxit. (representant Associació Educativa Ítaca).

2. **Pel que fa a la valoració de l'ESO entre l'alumnat de 4t, es van observar percentatges força alts de satisfacció, més alts entre els alumnes de nacionalitats estrangeres.** Així, també eren més els alumnes estrangers que es mostraven satisfets per l'ajuda rebuda per part del professorat i que consideraven que s'havien sabut atendre les seves necessitats. Entre aquest alumnat es manifestava amb més claredat que s'havia realitzat un esforç per aprofitar el que l'ESO els estava oferint. Recordem, però, que es tractava dels alumnes espanyols i estrangers que es mantenien dins del sistema educatiu al final del 4t curs d'ESO (íd, pgs. 152-153).
3. **Aquestes actituds favorables envers el sistema educatiu tornaven a aparèixer quan es va demanar als alumnes pels arguments que justificaven les seves opcions de continuar estudiant, de treballar i estudiar o d'abandonar els estudis.** Mentre l'alumnat de nacionalitat espanyola justificava l'abandonament dels estudis majoritàriament amb l'argument que no els agradava estudiar, entre l'alumnat estranger l'argument majoritari era "m'agrada treballar"; i quan es demanava per què volien continuar estudiant o per què volien estudiar i treballar alhora, els alumnes d'altres nacionalitats que es justificaven dient que els agradava estudiar eren proporcionalment molt més del doble dels de nacionalitat espanyola que esgrimien aquest mateix argument. **L'adhesió al que l'escola els proposava era molt més clara entre l'alumnat estranger de 4t que entre la resta de l'alumnat** (íd. Pg 153).

Sobre aquesta troballa, els autors comenten al respecte (íbid.):

"Si acceptem la hipòtesi que aquest discurs més "escolaritzat" de l'alumnat estranger ens pot estar informant precisament de la més gran capacitat de selecció del sistema sobre els alumnes d'altres nacionalitats (és a dir els alumnes estrangers que es mantenen dins del sistema fins al final, s'hi mantenen, entre altres factors, gràcies a la seva forta adhesió a ell) hauríem de revisar la manera com des dels centres es treballen qüestions que al llarg de la recerca vam poder comprovar que pràcticament no estan desenvolupades o que són simplement ignorades en la majoria de centres educatius".

Per tant, el paper "vinculador" dels centres educatius, de l'organització interna, els estils i les pràctiques del professorat, conèixer la caixa negra de com s'escenifiquen bones i no tant bones (segregadores) pràctiques al respecte esdevé central a l'hora de comprendre les trajectòries dels fills i filles de famílies.

Un altre projecte més recent que s'encarrega d'analitzar, des d'una perspectiva qualitativa, les trajectòries acadèmiques i de transició al món laboral dels joves d'origen immigrades és el finançat amb una convocatòria *Recercaixa* i presentat el 2014 pel CER de Migracions de la UAB sota la direcció de Carlota Solé, i en el qual també hi va participar l'autora ¹² d'aquest informe/estat de la qüestió: *Fills i filles de famílies immigrants a Catalunya: gestió de la interculturalitat per a la cohesió social*.

L'estudi consta d'una part focalitzada en l'anàlisi de les polítiques locals que afecten la "gestió" de la cohesió social, i una altra de centrada en l'**exploració de les experiències i**

¹² Concretament vaig participar com a membre de l'equip d'investigació en l'anàlisi de les entrevistes als joves d'origen marroquí, equatorià i romanès des de la perspectiva educativa, redactant els apartats relatius a la influència sobre les trajectòries educatives del professorat i del grup d'iguals.

trajectòries formatives i laborals dels joves des de les seves pròpies perspectives i narratives, en la qual ens centrem per aquest capítol. La mostra la componen joves d'entre 18 i 25 anys que van néixer a Catalunya o hi van arribar abans dels 14 anys i els pares dels quals siguin d'Equador, Marroc i Romania, els tres orígens majoritaris de la immigració a Catalunya. Es van escollir dues unitats d'observacions amb un elevat percentatge d'immigració ben diferents entre si, Badalona i El Vendrell, per tal d'“atrapar” una gran diversitat de trajectòries i de perfils dels joves. La tècnica aplicada bàsicament va ser l'entrevista semiestructurada.

La presentació de resultats ve precedida d'un excel·lent marc teòric i d'estat de la qüestió introductori (veure subcapítol 3.1.2) que s'interroga sobre els factors que condicionen els resultats acadèmics d'aquest alumnat i les seves opcions de continuació o abandonament d'estudis, tot considerant les interrelacions entre resultats acadèmics i cohesió social. La literatura d'investigació sobre minories i educació parteix d'enfocaments diversos al cercar les causes dels resultats acadèmics dels fills i filles de famílies immigrades a l'escola. Podem completar aquest estat de la qüestió amb el que elaboren C. López Suárez i F.J. García Castaño a l'article *Cuantificando las diferencias: resultados escolares de extranjeros y nacionales en un centro de educación secundaria* (2011)

Fem una selecció, doncs, en forma de llista, i sense poder entretenir-nos en els autors i autores referenciats, dels principals ingredients que configuren els **principals predictors de les aspiracions i expectatives educatives, resultats acadèmics i trajectòries d'èxit dels joves de minories**. Alguns lògicament ja han estat presentats quan ens ocupàvem de la recerca de Serra i Palaudàries (2010), que en realitat el que fan és **corroborar, pel cas de Catalunya, la incidència de variables que ja han estat força contrastades a la literatura internacional**. Val a dir que no tots susciten el mateix grau d'aquiescència, n'hi ha que han estat posats en dubte o discutits en el seu abast explicatiu (com l'edat d'inici d'escolarització o el tipus de llengua materna o el fet de pertànyer a “primera” o “segona generació”...) :

1. El context residencial i comunitari:

- característiques del barri o localitat, per estructura social (classe social)
- característiques urbanístiques i de serveis, equipaments públics, comunicacions, grau de segregació...
- tipus i tamany de xarxa associativa (social, religiosa, cultural) i de suport comunitari
- grau i tipus de relacions interculturals establertes al territori
- xarxes de sociabilitat i relació entre iguals establertes al territori (grau d'endogàmia i exogàmia, aspiracions de futur, etc.)
- Existència de “referents”, trajectòries model dins o fora del context familiar
- Aquest aspecte va ser un dels que va emergir amb força dins els grups de discussió organitzats a la Fundació, especialment en clau de gènere i en referència a algunes nacionalitats més en concret, com la marroquina o la pakistanesa...:

Aquí jo sí que noto que en els darrers 10 anys, malgrat tot, sí que s'ha anat avançant. Mica en mica, de manera tímida, i no estem on hauríem de ser,... Per exemple, fa 15 anys, que és quan jo vaig començar a treballar al Casal, no hi havia referents... És que no recordo cap referent de noia que estudiava, que després passava a la postobligatòria, era raríssim. I en canvi, ara jo crec que tot això s'ha anat normalitzant, amb moltes dificultats, i continua havent-hi col·lectius on és més difícil, però cada vegada, mica en mica, cada vegada es veuen més casos de noies que continuen estudiant... Es van veient molts més canvis que abans.... També va per col·lectius, eh? El col·lectiu pakistanès, per exemple, posa molt en valor l'educació... I en la mesura que mica en mica vagi havent més infermeres, o més doctores, o més el que sigui, doncs també actuen de referents per a les noies... (representant Casal dels Infants del Raval)

2. El context familiar:

- perfil sociodemogràfic familiar: bàsicament, nivell educatiu de la mare, estatus laboral del pare i característiques de l'estructura familiar.
- trajectòries migratòries i projecte de futur familiar (assentament, retorn, etc.)
- antiguitat en l'assentament familiar: fills de "primera" o "segona" generació...
- condicions de vida (treball, habitatge...) i trajectòries de mobilitat social (ascendent, descendent)
- grau d'implicació i suport en els estudis

3. Factors individuals:

- edat d'inici de l'escolarització obligatòria (que incrementa les hores del contacte amb el professorat, així com els ajuts suplementaris que estan a l'abast d'aquests nois i noies, tant dintre de l'escola com fora).
- distància lingüística (de la llengua materna) i domini de les llengües escolars vehiculars
- aspiracions i expectatives (influenciades per altres dimensions i factors familiars, escolars i entre iguals)
- elements psicosocials de *resiliència* individual

Els elements de resiliència personal van ser posats de relleu en els discursos recollits als grups de discussió de la fundació, tot i que no és gaire abundant la literatura de tall sociològica que els aborda (p. ex., des d'una perspectiva quantitativa, veure Sandín Esteban i Sánchez Martí, *Resiliencia y persistencia académica en estudiantes inmigrantes*, article publicat a *Revista Iberoamericana de Educación*, 2013.). Així ho expressaven alguns dels convidats, especialment des del món socioeducatiu:

Jo penso també en casos de xavals que són super resilents, casos que malgrat tenir famílies amb moltes dificultats, dius "osti, aquest xaval té aquesta capacitat de ...", jo crec que són casos de xavals amb una intel·ligència social i amb unes competències gairebé innates, que no les han après ni a l'escola ni a la família, però que bueno, per la capacitat d'aprenentatge, o pel que sigui, són xavals que afortunadament estan fent uns progressos brutals quan tot els hi anava en contra... I són competències personals d'ells... (representant Fundació Comtal).

4. Factors interns al sistema i els centres educatius

- tipus de centre segons si és públic o privat/concertat; grau de prestigi, posicionament en el "mercat escolar" segons oferta i demanda a la xarxa local de centres.
- recursos disponibles per garantir l'equitat, tant materials com de formació del professorat, etc.
- grau i tipus de segregació interescolar (concentració i distribució de l'alumnat segons extracció sociocultural) que contextualitza el centre
- sistemes i mecanismes de selecció interna, és a dir, grau i tipus de segregació intraescolar (organització de les aules d'acollida i altres dispositius d'atenció específica; agrupaments segons nivells –tipologia, flexibilitat–; tipus de tutorització, orientació i suport en els itineraris de continuïtat educativa –Cicles Formatius o Batxillat, etc.
- representacions i expectatives envers l'etnicitat i la diversitat a l'escola, existència o no de fronteres culturals i perspectives de "dèficit"
- dinàmiques educatives, relacions interpersonals, expectatives i actituds del professorat envers l'alumnat, efectes *Pigmalió*...
- dinàmiques relacionals, xarxes entre iguals establertes als centres educatius (grau d'endogàmia i exogàmia, estabilitat de les amistats escolars, possibilitats de conversió de les amistats en capital social, actituds pro/contra acadèmiques...)

Prenent com a portal interpretatiu totes les variables i factors considerats més amunt i tractats teòricament en el projecte, es presenten alguns dels resultats més interessants

de la recerca empírica fruit del citat **projecte Recercaixa**. En general, la mostra recull una població que ha seguit trajectòries educatives al sistema educatiu català, més o menys llargues, segons l'edat d'arribada. En el moment de l'entrevista, la majoria estudien, ja sigui a la universitat o cicles formatius de grau superior o grau mig. Alguns han abandonat els estudis i altres ho van fer en els moments de creixement econòmic, per les facilitats del mercat laboral, i amb la recessió s'han tornat a incorporar al sistema educatiu. Estem parlant per tant de trajectòries educatives molt diferents entre sí, que representen la variabilitat existent també en els joves autòctons (CER Migracions, 2014:264).

Els **resultats relatius a les trajectòries educatives** es presenten seguint cinc apartats. En un primer apartat **es descriuen les trajectòries de les i els joves entrevistats, així com els principals factors claus en la seva continuïtat educativa**. S'analitza a continuació el **paper del professorat i de les experiències de relacions amb els seus iguals** durant l'escolarització, seguit del paper de la família en les trajectòries. En últim lloc, **s'analitza la influència de les entitats i associacions, tant cíviques com religioses**.

Per la franja d'edat seleccionada, la trajectòria vital de la majoria dels participants a l'estudi ve definida per la relació amb el sistema educatiu i no pas per la seva entrada en el mercat laboral, ja que generalment és inexistent, incipient o secundària. A nivell general, es pot constatar com les trajectòries d'aquests joves han estat marcades pels pares i mares i el projecte migratori d'aquests, ja que la migració els ha posicionat en la jerarquia social d'un país diferent. L'emigració ha tingut com a objectiu no només millorar la condicions vitals de la família sinó oferir unes condicions socials millors pels seus descendents, desitjos de millora que s'han transformat en unes expectatives i en un recolzament en els estudis per part dels seus progenitor, essencialment a nivell motivacional, fent que els fills i filles incorporin el discurs de la inversió educativa individual (CER Migracions, 2014:361).

No obstant, les condicions de classe social obrera o mitjana baixa i també el fet d'haver estat famílies immigrades repercuteixen en les experiències educatives i laborals dels fills. A més a més, un altre aspecte important a destacar és l'efecte de la crisi econòmica que ha sotragat les oportunitats laborals (més que les educatives) dels joves i que es troba com a teló de fons en tot l'anàlisi (íbid.).

Els tres tipus bàsics de trajectòries acadèmiques identificades ens parlen també de diferents tipus d'estratègies i factors influents en les opcions i possibilitats dels i les joves:

Trajectòria 1 Fills i filles de famílies immigrants que han acabat o estan cursant educació superior o expressen la intenció de seguir aquest recorregut (universitat, Cicles formatius de grau superior, Batxillerat).

Trajectòria 2 Fills i filles de famílies immigrants que han acabat o estan cursant formació de tipus ocupacional de grau mitjà amb la intenció de preparar-se per a l'accés al mercat laboral.

Trajectòria 3 Fills i filles de famílies immigrants que no continuen la formació després de la ESO o fins i tot no la superen.

Pel que fa a la **trajectòria 1**, dins el marc dels participants en l'estudi s'hi van trobar certes tendències per origen i edat d'arribada a Catalunya: el jovent d'origen equatorià que cursava estudis universitaris havia arribat majoritàriament en edats primerenques (entre els 5 i 8 anys); en canvi, pels joves d'origen romanès l'arribada tardana semblava protegir-los de trajectòries discontinües, possiblement per la seva major permanència en un sistema i una cultura fortament proescolar com la de Romania. Per últim, en el cas de la joventut d'origen marroquí, hi trobaríem els dos pols en les trajectòries universitàries: els nascuts ja a Catalunya i els arribats en edats tardanes amb un projecte educatiu ja interioritzat en origen. De tots els joves participants a la recerca només els joves (homes) d'origen marroquí eren absents en l'itinerari universitari, essent presents en canvi en els cicles formatius de grau superior. Recordem que en general la joventut d'origen estranger, i especialment la d'origen marroquí, té una baixa presència a les universitats (el 0,61% dels marroquins i l'1,4% dels equatorians, front el 40,24% dels espanyols). També s'observa que aquells que estan cursant estudis universitaris eren qui tenien una trajectòria educativa més contínua i menys disruptiva, sense repeticions ni canvis de cursos o reorientacions, amb inflexions associades a un canvi positiu d'estatus en l'itinerari educatiu com pot ser superar el Batxillerat o aprovar la Selectivitat (CER Migracions, 2014:362).

Pel que fa a la **trajectòria 2**, aquells fills i filles de les famílies immigrants que han optat per un itinerari més professionalitzador a través de cicles formatius de grau mitjà patien més moments de crisi i d'inflexió, essent més freqüents les repeticions, els canvis d'escola i fins i tot la realització de diversos cicles formatius consecutius. En aquestes trajectòries trobem també més obstacles escolars viscuts i percebuts, tant acadèmics com lingüístics, i una identitat acadèmica més moderada i inclús més deteriorada. En els casos de cicle formatiu de grau superior (trajectòria 1) ens trobem alguns casos similars, respecte a la discontinuïtat educativa, amb sortides i reentrades del sistema escolar i més moments crítics que en les trajectòries d'universitat, tot i que la majoria de les vegades sense abandonament definitiu dels estudis.

La majoria d'aquests joves optaven per aquest itinerari amb la intenció de seguir trajectòries ocupacionals que, o bé estan relacionades amb aspiracions cap a una formació laboral que possibiliti una entrada ràpida al mercat laboral, o bé són el resultat d'intents frustrats d'accedir a l'educació superior, ja en el batxillerat o al suspendre la selectivitat, o fins i tot com a opció davant d'obstacles lingüístics o acadèmics (ibíd., pg 363).

Finalment, els joves que han seguit la **trajectòria 3**, minoria en la mostra de l'estudi, eren els que han seguit un itinerari de fracàs escolar que en molts casos havia acabat amb l'abandonament prematur dels estudis (íd.).

Grosso modo, aquests eren els trets destacables que van emergir de l'anàlisi comparativa per situar i contextualitzar la diversitat de trajectòries (CER Migracions, 2014:311-312):

- Les trajectòries de més continuïtat i menys disruptions i canvis, com hem vist, eren les orientades cap a l'educació superior, on eren més presents les noies. En aquestes, les aspiracions universitàries eren fortes i clares. En aquestes trajectòries apareixen més casos de progenitors amb posicions de classe mitjana en origen i amb estudis superiors o qualificacions professionals.
- La població jove d'origen marroquí (la més estigmatitzada i problematitzada) era absent dels estudis universitaris, però no dels cicles formatius superiors, tot i que eren els nascuts o criats en destí qui ocupaven aquestes trajectòries.

- El factor econòmic i la necessitat de compatibilitzar estudis i feina, inclús a nivell d'estudis superiors, apareixia com un obstacle freqüent i constant en bona part de les trajectòries. Són les famílies amb doble ingrés les més presents en les trajectòries d'estudis superiors.
- Les escoles triades durant l'escolarització van ser bàsicament públiques i majoritàriament sense estratègies d'elecció més enllà de la facilitat de desplaçament, tot i que apareixen estratègies de canvi d'escola per racisme, problemes de relació amb els iguals o manca de suport acadèmic del professorat. A la postobligatòria tots i totes les joves van anar a estudiar al sistema públic perquè cap família no pot pagar el batxillerat o cicles formatius de la xarxa privada concertada.
- Haver passat poc o cap temps a l'Aula d'Acollida semblava ser el tret més freqüent en les trajectòries dels nois i noies que havien seguit estudis superiors; en canvi, les trajectòries de cicles formatius de grau mitjà aplegaven joves que havien passat en la seva majoria per aquestes aules, molts més de 6 mesos...
- La segregació interna afectava més negativament a aquells que es definien com estudiants "normals" i havien fet trajectòries de cicles mitjans, i als que no tenien clar les seves expectatives superiors i la seva dedicació. No apareixien en aquest sentit diferències per origen o sexe.
- L'aprenentatge del català es convertia en un "obstacle" realment només en les trajectòries d'aquells i aquelles joves que havien arribat a partir dels 15 anys, però no era pas destacat com a problema per la resta de joves arribats a edats primerenques, que se sentien orgullosos del seu aprenentatge ràpid del català (i del castellà en el cas dels que no eren de procedència equatoriana).

Amb aquestes coordenades de partida, l'anàlisi es va centrar en **calibrar els discursos dels joves entrevistats** en termes de la **influència de les famílies**, **del professorat i dels grups d'iguals** en les decisions preses en termes de continuïtat escolar i les trajectòries formatives seguides. Per últim, es van recollir i analitzar les consideracions relatives a la **influència i el suport dels serveis públics i la xarxa associativa, cultural i religiosa** en el territori.

En relació **al paper i suport de les famílies**, les conclusions estan en clara sintonia amb les consignades per Serra i Palaudàrias en la seva recerca sobre continuació o abandonament d'estudis (2010) (CER Migracions, 2014: 297-304):

- ***Expectatives educatives de mare i pare***

La gran majoria dels joves, amb continuïtat educativa o sense, percebien que les seves famílies tenien unes elevades expectatives sobre ells. La majoria expressaren que les seves famílies voldrien que anessin a la Universitat, deixant-los clar que esperaven el màxim d'ells, prenent especial importància la figura de la mare.

Una gran part dels pares i mares consideraven, d'acord amb els seus fills/es, el Batxillerat una finalitat en sí mateixa, tenien clar que cursar estudis de Batxillerat obre portes laborals i socials. Actualment, el Batxillerat és una formació molt enfocada a la continuïtat educativa (de grau o cicles superiors) i amb poques sortides laborals per sí mateixa, pel que es pot afirmar que els progenitors aconsellaven amb uns paràmetres en certa mesura desconexors del context educatiu, formatiu i ocupacional de Catalunya.

En algun cas els fills tenien clar que arribar a la universitat era el desig frustrat dels seus propis pares, com alguns nois d'origen equatorià; en altres es vehiculava un discurs poc concret respecte les expectatives, com "hasta donde te sientas cómoda".

- ***Recolzament familiar en la trajectòria escolar***

Els i les joves de tots els origen atribueixen un valor important al recolzament de la família, tant si havien seguit estudiant com si havien deixat els estudis.

El recolzament familiar requeia amb una especial intensitat la referència sobre la mare, tot i que en ocasions prenen el paper rellevant altres agents com els avis. I en d'altres, malgrat reconèixer-se la influència parental, s'anomenava alguna persona que suposava un model a seguir. En aquestes situacions s'anomenaven a tiets i/o germans/es grans.

En l'anàlisi va fer-se palesa una gran diversitat en els tipus de recolzament i les estratègies que s'utilitzaven per activar-los. Els tipus de recolzament que els i les joves van esmentar són els missatges de confiança, acompanyament a l'estudi, control parental i recolzament econòmic:

- **Missatges de confiança**

Gairebé tots els joves coincidien en que el discurs sobre la continuïtat educativa havia estat present constantment en els seus pares, tot i que la forma d'expressar-ho prenia significat i connotacions diferents:

D'una banda, en algunes famílies, en les que els pares no tenien estudis i eren de classe social baixa, eren recurrents els missatges de confiança en la seves capacitats per a continuar estudiant. En aquests casos la continuïtat educativa semblava ser viscuda com un repte que calia superar, un sostre de vidre acadèmic que calia trencar a nivell familiar, portant implícita una idea de millora del tipus de vida i d'estatus social.

En canvi, en aquells casos en què les famílies tenen un estatus acadèmic superior, la idea de la capacitat no es manifestava, i el recolzament verbal canviava d'argument, com en el cas d'Ana (21 anys), d'origen romanès i pares amb estudis superiors: "Dicen 'no pienses que a nosotros nos das algo o nos subes a nosotros', dicen 'eres tú la que tiene que estudiar por ti'", quedant explícita en aquest cas certa desvinculació amb qüestions d'honor o prestigi familiar, com sí s'han trobat pels joves d'origen marroquí (Pàmies, 2007).

Per últim, en molts casos es ressaltava la insistència de la família en que simplement calia estudiar, com quelcom que no es podia discutir, un deure del jove no qüestionable més enllà de la seva "utilitat" instrumental o en clau de futur...

- **Acompanyament a l'estudi i control parental**

El suport material a l'estudi, entès com a ajuda a les tasques encomanades des de l'escola, era pràcticament absent (també ho constaten Serra i Palaudàries, 2010), especialment en tots aquells pares que no tenen estudis però no per manca de voluntat de les famílies, sinó per impossibilitat degut al propi nivell d'estudis dels pares:

Tanmateix, alguns pares sí que ajudaven amb les tasques escolars a primària, quelcom que ja no era possible en arribar a l'educació secundària. La formació dels pares, quan existeix però, no garanteix que allò que saben pugui ser transmès als fills i els pugui suposar ajuda en els continguts escolars.

Al marge d'aquest suport, els joves destacaven de forma diversa (des d'una perspectiva ben positiva fins la "queixa" pel grau excessiu o desconfiança) el recolzament en termes

de seguiment i control de la realització de les tasques escolars. Els entrevistats semblaven distingir ben clarament entre "l'acompanyament" i "el control". Quan els pares tenen un desconeixement ampli de la llengua en ocasions han hagut de recórrer a intermediaris per implementar aquesta estratègia.

- Suport econòmic

A gairebé tots els casos es reconeixia i valorava el suport dels pares com a provisionadors econòmics, sense condicionants i sense dubtes. Es parlava del pes en l'economia familiar dels estudis, sobretot en les etapes postobligatòries, i se'n parlava explícitament de les taxes universitàries. En alguns casos es posava molt clarament en relleu com els estudis acaben essent una despesa de l'economia familiar prioritària, el que augmentava la pressió sobre la responsabilitat percebuda pels joves per reeixir en els estudis empresos.

• *Obligacions i responsabilitats familiars*

En aquesta dimensió emergien diàfanament qüestions de gènere ja abordades per la literatura a nivell nacional i internacional.

La majoria de les noies, a diferència de molts nois, reconeixien que tenien obligacions domèstiques a casa. Gairebé en la totalitat dels casos les obligacions domèstiques es veien com quelcom que no irrompia en la possibilitat d'estudi, sinó que eracompaginable. Generalment eren vistes com a part de les normes de convivència de la llar, i de fet en alguns casos les joves asseguraven que quan havien d'estudiar els adults els alliberaven d'aquestes tasques perquè poguessin dedicar més temps a estudiar.

Ara bé, bona part dels joves que deien no tenir obligacions a casa eren tant nois com noies, i la meitat estaven estudiant Cicles, principalment d'origen marroquí i romanès per igual. A la recerca va emergir que els menys alliberats de tasques domèstiques eren els i les joves d'origen equatorià. Les seves famílies en origen tenien en comú, majoritàriament, que eren professionals amb la mare activa en el present o en el passat (mares i pares modistes, taxistes, botiguers i un parell amb estudis com metges o mestres).

Pel que fa al **professorat** i la seva influència sobre el rendiment i objectius de continuïtat en els estudis (CER Migracions, 2014: 312), aquestes n'eren la visió i perspectives dels joves, en síntesi:

- En general la valoració sobre la influència del professorat en la trajectòria escolar era bona per part de la majoria d'entrevistats, si bé en gran part dels casos no es feia massa èmfasi en aquesta influència com a clau per a l'èxit escolar, no abundaven expressions clares d'entusiasme. Així ho expressava per exemple una noia d'origen marroquí de 23 anys que havia estudiat un CFGM d'auxiliar d'infermeria:

"Bueno, una vez que me saqué la ESO, pues claro, todos los (profesores) que me habían visto pasar ese momento tan malo y tal, pues bueno, me apoyaron un poquito y 'que yo podía; que si yo quería, yo podía', pero claro, tenía que querer y hacer lo que tenía que hacer, si no... yo misma."

- Si bé bona part dels entrevistats destacava algun professor o professora que consideren clau en la seva trajectòria escolar, en algunes entrevistes aquesta figura hi era absent o els hi costava d'identificar. En aquest sentit, en molts casos es mencionava professorat d'assignatures ordinàries (Llatí, Tecnologia, Català, Biologia...) que, en principi, no tenen cap responsabilitat de tutorització o seguiment personalitzat dels alumnes, i aquí valoraven especialment la implicació personal d'aquests professors més que no pas el suport acadèmic.

- Les valoracions sobre l'orientació del professorat en la continuació dels estudis eren també positives en general, en especial quan els animen a fer Batxillerat i seguir estudis universitaris, però també als CFGM i CFGS. Ara bé, també eren significatius els casos en què els alumnes (entre elles moltes noies d'origen marroquí) deixaven clar que ells ja tenien una opció presa i que la tutorització per part dels docents no els havia influït en la decisió de seguir estudiant, bé CFGS o bé fer el pas a la Universitat.

Aquestes troballes potser atenuen o relativitzen en certa mesura els resultats d'altres recerques que sí que atorguen un pes més contundent a la influència del professorat, especialment a l'educació secundària...

- De fet, no deixava d'haver-hi testimonis que expressaven una influència del professorat en sentit negatiu, tant pel que fa a la convivència quotidiana dins el centre escolar, com al nivell acadèmic, com pel que fa a l'orientació sobre la continuïtat en els estudis, especialment per part del professorat present als grups de nivell més baixos dins la secundària. Alguns alumnes es queixaven que no els havien animat gaire a seguir estudis superiors o, fins i tot, que ho han fet en contra de l'opinió i orientació del seu tutor/a. Així ho expressava un alumne equatorià que en el moment de l'entrevista estava cursant estudis universitaris d'enginyeria...

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

- Ara bé, en general, els joves no reconeixien ni sentien haver viscut gaire experiències de discriminació o tractament segregat per part del professorat en base a la procedència geogràfica i cultural dels alumnes. Es tractava d'una percepció força generalitzada independentment dels orígens, només apareixia en alguns casos d'alumnes marroquins i equatorians, mai entre els romanesos. En els discursos es trasllua el convenciment que el professorat orientava les expectatives i els tractava més aviat segons les característiques individuals i el comportament quotidià que no pas en funció de l'origen ètnic-cultural.

Pel que fa a la **influència del grup d'iguals** sobre les decisions de dedicació als estudis i continuïtat escolar (CER Migracions, 2014:313-315), en podríem resumir els resultats més destacats en els següents punts:

- Era força comuna la percepció entre els entrevistats d'una valoració positiva en termes generals pel que fa a les relacions amb els companys d'escola durant la trajectòria acadèmica tant a l'educació primària com a la secundària. Els nois i noies entrevistats destacaren, sobretot, el suport dels companys que els han ajudat, tant en els primers moments de l'arribada i adaptació al centre escolar, com en l'etapa de formació actual. Així ho expressava un jove marroquí de 21 anys:

Si, la verdad, me apoyaban mucho; porque yo no sabía, ¿sabes? Me apoyaban sobre todo los chavales; tenía unos amigos míos... al principio no sabía nada, y me ayudaban un poco, y ya iba. Pues cuando entras tú en una clase, y no escuchas nada de tu idioma... solo escuchas español, y aprendí un montón con ella; la verdad, me ayudaron.

- Pel que fa a les xarxes de sociabilitat, hi havia un perfil de joves que mantenien simultàniament grups d'amistat procedents tant de dins com de fora els instituts. També hi havia casos on el grup d'amics de l'escola, de l'institut, i el de fora coincideix totalment. Un altre grup de joves mantenien més aviat amistats vinculades al seu col·lectiu d'origen i/o a l'entorn del barri o zona de residència. Tenien bones relacions amb els companys de classe, però aquestes es mantenien dins les parets del centre i no les traspassaven; entre aquest grup hi havia una majoria de noies d'origen

equatorià i marroquí, mentre que les romaneses eren minoritàries. Tanmateix, la majoria de vegades es manté contacte amb els companys amb els quals s'ha cursat la primària o l'ESO a través de les xarxes socials.

- Pel que fa als rols i grau de popularitat, la majoria d'entrevistats es situaven en una posició positiva però discreta pel que fa al seu estatus entre els companys que havien tingut durant la trajectòria acadèmica: es repetien les afirmacions de tenir un rol "normal" ("me veían normal, sí, normal), "igual que els meus companys". Les noies creien ésser vistes com a "bones estudiants" en lleugera major mesura que els nois, independentment del seu origen. Els nois, a diferència de les noies, que mostraven més independència al respecte, tendien a assenyalar amb més freqüència la pressió del grup del mateix origen per amotllar-s'hi, de vegades en perjudici de la bona imatge acadèmica.
- En consonància amb el que conclouen algunes recerques sobre xarxes socials entre iguals (p. exemple, González-Motos, 2012), no deixava d'haver-hi una certa tendència a l'endogàmia per orígens, sobre tot entre les noies: algunes de les procedents d'Equador i del Marroc (no així les romaneses), assenyalaren que les seves millors amistats les han fet amb companys del mateix origen i sexe. Entre els nois (també les noies, però menys) d'origen equatorià, hi havia certa recurrència en, per una banda, la preferència d'amistats del mateix origen, i, per l'altra, la valoració que aquestes amistats podien constituir una "mala influència" de cara a posar esforç i dedicació en el estudis. En aquest sentit, de vegades els joves gestionaven un canvi en les xarxes de sociabilitat en funció del benefici, o evitació del perjudici, que els hi pogués reportar en l'èxit dels seus estudis.
- Apareixia també una tendència a sentir-se més a gust amb els companys una vegada s'havia assolit el nivell educatiu més elevat, sigui Batxillerat o CFGM: en aquests entorns era més fàcil trobar suport, afinitats i estils similars entre els companys que no pas a l'ESO, on semblava que les relacions tendien a ser una mica més fluctuants i inestables. Alguns dels entrevistats remarcaren que havien anat perdent amics que tenien a la primària amb la segregació per nivells.
- Entre els entrevistats es van reconèixer molts pocs casos de bullying racista ni experiències obertes d'hostilitat i discriminació per raons ètnic-culturals, en tot cas se'ls hi treia ferro i se les interpretava com a episodis puntuals vinculats a l'enemistat o animadversió amb algun company o petit grup en específic. Els pocs que van emergir amb més detall van ser presentats com a agressions individualitzades (no de grup) atribuïdes més a característiques personals (caràcter difícil, problemes psicològics...) de la persona agressora que no pas a una conducta sistemàtica de racisme per part del grup. Amb paraules d'una noia romanesa de 22 anys:

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

¿Sí? ¿Qué...? ¿Y eso?

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

Pero, ¿problemas de...?

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

Más conflictivo, ¿no?

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

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

No, no. Era él.

- Malgrat no fossin generalitzables casos d'hostilitat i agressió, sí que qui més qui menys havia hagut de presenciar comentaris racistes sobre el seu origen ètnic-

cultural. Les noies reportaren més experiències d'exposició i segregació en base a aquests comentaris que els nois, i ho feren amb més detall i expressivitat que els nois, més succints en la narració de les seves experiències.

Per últim, i tancant ja la ressenya d'aquesta recerca més actual, ens centrem en els apunts sobre **la influència dels serveis públics així com la xarxa associativa, cultural i religiosa** en les unitats d'observació sobre les trajectòries escolars dels joves entrevistats:

- Els i les joves dels diversos orígens assenyalaren que la seva participació en les xarxes associatives, culturals i religioses havia estat minsa. Pocs d'ells s'hi havien implicat, en tot cas la seva presència en aquests espais semblava no haver passat de ser puntual i més aviat secundària en les seves experiències vitals. Els pocs casos es concentraven en entitats d'oci (esplais) i esportives.
- Ara bé, al marge de l'absència presencial en la xarxa associativa, els joves van revelar noves formes associatives i d'expressió de la pertinença grupal propiciades per les possibilitats que ofereixen les xarxes virtuals.
- Els espais associatius, quan apareixen a les biografies dels joves, ho fan o bé vinculats als processos d'acollida inicial, on l'aprenentatge de la llengua semblava l'element central, o bé associats a processos de major arrelament. En aquest darrer cas, els mencionats resulten ser casals, entitats esportives i de caire religiós.
- Aquests joves només en alguna ocasió mencionaren la seva participació en associacions de caire intraètnic. En aquests casos, però, els entrevistats seguien considerant que havia estat la família la principal de les institucions que els havia donat suport en els seves trajectòries escolars. Només en alguna ocasió s'assenyala de forma explícita el suport rebut per alguna associació
- La utilització que feien dels serveis públics disponibles al seu barri o localitat tampoc havia estat extensa, el més recurrent era la biblioteca pública del barri.
- En la major part dels casos aquests espais apareixien desvinculats de les institucions d'educació formal a les que assistien els joves. Una situació que posa de relleu la necessitat de cercar en els processos educatius una resposta holística i articulada del conjunt de les institucions presents al territori.
- La major part del nois i noies entrevistades, marroquins, equatorians i romanesos, es definien com practicants en l'àmbit religiós. Si bé no consideraven que la religió hagués tingut una incidència directa en la seva continuïtat acadèmica, sí afirmaven que havia impregnat les seves accions quotidianes. La majoria posaren de relleu les possibilitats de reconeixement públic que les diverses religions tenen a la nostra societat i, en especial, aquelles pràctiques que es consideren més allunyades.
- Ara bé, mentre que equatorians i romanesos no es plantejaven que la pràctica religiosa pogués ser interpretada com un fre a la continuïtat educativa, els joves marroquins "es justificaven" enfront aquesta relació. Una situació que remetia als imaginaris, estigmatitzats, sobre l'Islam a la societat majoritària.

Per acabar de completar aquesta panoràmica sobre condicionants i factors que influeixen en les trajectòries acadèmiques, resultats escolars i continuïtat en estudis postobligatoris, voldríem fer una breu referència a una altra de les recerques recents, **centrada en la població d'origen marroquí: es tracta de *Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada*** (Memòria de Recerca projectes ARAFI, 2012; i Pàmies et al., 2013), realitzada per J. Pàmies, M. Bertran i M.I. Ponferrada (Grup EMIGRA UAB). L'aportació és interessant perquè visibilitza, malgrat totes les inequitats i obstacles experimentats pels joves

d'origen immigrant, les experiències d'èxit i continuïtat educativa d'alguns joves, en aquest cas fills i filles de famílies marroquines. Aquesta recerca n'analitza les condicions i possibilitats, tot reconstruint els factors centrals que han permès la consolidació d'aspiracions acadèmiques de llarga durada entre el col·lectiu. S'hi identifiquen els factors individuals, familiars i comunitaris. La mostra de joves marroquins, a la qual se li van fer entrevistes qualitatives, va dividir-se en dos blocs: un de joves adults, fins els 35 anys (6 nois i 6 noies) amb capacitat reflexiva sobre la seva trajectòria biogràfica en termes acadèmics; i un altre bloc només amb joves adolescents d'entre 12 i 16 anys, per tal d'explorar i conèixer les dimensions que hi estaven contribuint en el moment actual. En aquest grup es va distingir entre nois i noies "novinguts" (amb menys de dos anys d'escolarització a Catalunya) i aquells que ja hi havien realitzat una part o tota l'escolarització.

Els principals resultats de la recerca es troben àmpliament desenvolupats a la memòria de recerca del projecte (2012) i se sintetitzen en l'article de Pàmies et al. (2013) publicat a la revista *Temps d'educació*. En fem un breu resum seguint els apartats proposats pels mateixos autors i presentats a *Jornada de Recerca i Immigració* organitzada per la Direcció General per a la Immigració a efectes de exposar i discutir els diferents projectes ARAFI de la convocatòria 2010-2012. Veiem com si bé en alguns casos hi ha clara coincidència amb els resultats consignats en les recerques suara ressenyades, en d'altres hi ha punts de divergència:

1. Respecte als processos d'acollida, integració i cohesió social

- La incorporació per desplaçament o naixement a un context urbanístic no segregat incideix de forma positiva en les possibilitats d'èxit i continuïtat educativa dels i les joves, però no resulta ser un dels factors determinants.
- A diferència del que emergia en el projecte Recercaixa, sembla que pel col·lectiu marroquí el suport que ofereixen les xarxes intraètniques en els processos d'acollida és clau en l'accés dels i les joves i de les seves famílies als recursos existents en el territori. Tanmateix, les associacions fan paleses l'escàs reconeixement públic i les dificultats que tenen per poder oferir els que consideren, suports essencials en els processos d'acollida i integració dels joves i les famílies marroquines.
- La manca de continuïtat d'alguns programes de les administracions i associacions destinats a l'acollida la integració és determinant a l'hora de considerar l'efectivitat que han assolit.
- Encara que es considera que el treball en xarxa resulta altament eficaç en el desenvolupament dels processos d'acollida i integració social i el desenvolupament de trajectòries acadèmiques d'èxit dels i les joves, aquest ha estat insuficient.

2. Respecte als processos escolars i educatius

- Els suports a l'escolarització i l'accés als recursos públics que han tingut els joves adults de trajectòries d'èxit han estat minsos i han anat minvant al llarg de la seva trajectòria acadèmica
- Cap dels i les joves adults que han participat en la recerca i havien nascut a Catalunya han assistit a dispositius específics en la seva etapa d'escolarització obligatòria ni a centres on es feien agrupaments dels estudiants per nivell.
- Aquells que han arribat a l'etapa d'educació secundària a Catalunya han assistit a dispositius específics. Els nois i noies en fan una valoració negativa, posant de relleu

les barreres en la institució escolar que fan més difícil poder seguir una trajectòria d'èxit.

- Malgrat l'opinió negativa envers els dispositius, els i les joves adults marroquins fan una valoració molt favorable dels professionals al càrrec d'aquests. D'ells en destaquen dos aspectes: la dedicació i l'elevada atenció en l'experiència escolar.
- Els joves adults marroquins identifiquen com a factor clau d'èxit l'acumulació de capital social a través del grup d'iguals inter i intraètnic.
- Malgrat el suport explícit que des de les famílies reben els i les joves marroquines i els missatges d'aprofitament escolar als que estan exposats, des de l'escola es construeix a aquestes des del desinterès i resten invisibles les estratègies que implementen de suport cap a l'èxit acadèmic.
- Malgrat poder ser considerats en l'actualitat joves d'èxit acadèmic, les seves trajectòries posen de manifest les discontinuïtats existents i les barreres a les que s'han enfrontat. Entre aquestes figura la disminució d'expectatives del professorat quan s'exterioritza la marroquinitat. En el cas de les noies és una situació que es produeix quan decideixen posar-se el hiyab.

3. Respecte als processos i dinàmiques familiars i comunitàries

- Una major aculturació no comporta majors possibilitats de construir trajectòries d'èxit i continuïtat educativa.
- El suport de la família esdevé clau en la construcció de les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa dels i les joves marroquins. Els i les joves es consideren deutors de la continuïtat del projecte migratori familiar, una situació en la que es reconcilia la tensió intrafamiliar.
- En el cas dels nois, el capital social que emana de la immersió de la vida familiar en la vida cultural de la comunitat ètnica a través de l'associacionisme es converteix en un factor que promou trajectòries d'èxit i continuïtat educativa.
- En el cas de les joves, el suport al projecte d'èxit escolar i professional comporta un canvi en els rols de gènere familiars i de parella. Aquestes transformacions intrafamiliars a nivell de rols de gènere també ho són a nivell d'estil parental i objectius de desenvolupament.

2.3.3 Conclusions i reptes en clau d'intervenció i de recerca sobre trajectòries escolars i continuïtat d'estudis

Fins aquí hem reportat i radiografiat un conjunt d'aportacions que ens parlen en primer lloc de la situació de vulnerabilitat dels adolescents i joves fills i filles de famílies immigrades pel que fa als seus resultats escolars i el seguiment de trajectòries acadèmiques reeixides, i en segon lloc de la influència de factors exògens i endògens¹³ que condicionen les estratègies individuals i col·lectives que aquests joves han desenvolupat per tal d'anar assentant les oportunitats com també d'anar superant els obstacles que es van trobant. Hem fet una focalització en les edats juvenils i hem deixat de banda, com s'haurà pogut notar, les consideracions sobre les trajectòries escolars en edats més primerenques, a la primària, que es tracten amb més protagonisme en els dos capítols anteriors...

Hem vist com la condició migratòria d'aquests joves i les seves famílies és indestruïble d'altres variables que tenen a veure amb la classe social i els marcs d'aspiracions condicionats per trajectòries familiars ascendents i descendents. Tal i com s'adverteix a l'Informe Recercaixa elaborat pel CER de Migracions de la UAB, en molts casos cal tenir present que, en l'actual conjuntura, i tenint en compte que la majoria de nois i noies d'origen immigrant ja no són "nouvinguts" sinó que procedeixen de famílies amb una certa trajectòria d'assentament a Catalunya, la major part de condicionants responen principalment a un component generacional, molt sovint també marcats per la conseqüència directa d'una crisi econòmica i financera que ha suposat un empitjorament de la situació dels joves en general, i especialment dramàtic entre els joves sense estudis, procedents de famílies amb baix nivell socioeducatiu. De fet, en els grups focals organitzats a la Fundació per aquest informe va quedar força remarcada aquesta idea, subsumible en cites com:

Amb aquests que ja hi tenim més continuïtat, que ja estan assentats aquí influeix molt més el factor social que no pas el cultural... (mestre escola primària, Vic)

Sí, sí, és clar. El que s'està veient en termes de continuïtat és un tema de classe social, i de tenir un entorn amb estudis superiors. O sigui, hem baixat punts en inclusió, cada cop tenim un sistema menys equitatiu, i això ens ho diu l'estadística. I té a veure amb què hi ha entorns on mai no han vist un universitari, ni "de su color de piel" que deia aquella senyora... (...) I si no hi ha entorns amb estudis universitaris aquests xavals es despenguen... I no té a veure amb què hagin aprovat o no l'ESO amb bones notes, eh? Pots ser un bon estudiant que abandones prematurament perquè no està en el teu imaginari que hagi de continuar... (Tècnica Consorci Educació de Barcelona)

(...), jo crec que quan marxin a l'institut, el Manel i el Moha possiblement es trobin en una situació d'igual dificultat per trobar alguna oportunitat laboral. Perquè tenim un problema d'inserció laboral general, (...),tenim un problema en la cerca de feina de la gent de 16 cap endavant. Tenim casos de secundària que..., abans potser fa cinc o 10 anys eren molt joves, deixaven d'estudiar, i entraven a buscar feina... L'imaginari social crec que ja tots el tenim, no? La construcció feia que un jove de 18 tingués 3000 euros. Ara, per què un jove de 16 anys ha de continuar estudiant? Hi ha una sèrie de factors que afecten el Moha, el Kevin dominicà, però també al Felipe, pel context social que estan vivint, per la motivació, etc. (representant Associació Educativa Ítaca).

¹³ En aquesta dimensió hi podríem incloure també les recomanacions relatives a l'apartat anterior, sobre inclusió i segregació, ja que lògicament modelen de manera clara les trajectòries escolars).

Des de la recerca més recent (CER Migracions, 2014:374), doncs, s'observa que davant la incertesa, entretant, **caldrà impulsar dispositius preventius i compensatoris que contribueixin a situar-los en la millor posició** (programes per recuperar joves que han deixat estudis, impuls de beques per a l'estudi de joves que vulguin estudiar a la universitat i no tinguin prous recursos, campanyes de sensibilització, etc.). **I des d'una mirada a mig termini, també caldrà considerar, calibrar, en quina mesura es consolidaran o no a la societat catalana patrons d'incorporació social diferenciada per als infants o joves pertanyents a minories ètniques.** En el cas de Catalunya, es tractarà de futurs joves amb un origen familiar immigrant que ja arribarà fins a la "tercera generació", i serà molt més difícil de calibrar fins a quin punt podrem enfrontar l'anàlisi de les seves trajectòries des de la perspectiva migratòria...

Desglossem a continuació el llistat de recomanacions d'intervenció i d'aprofundiment en la recerca específica:

- **Recomanacions d'intervenció a la llum de l'estat de la qüestió**

- **Sobre èxit/fracàs i continuïtat d'estudis**

Davant els resultats de les recerques sobre l'èxit educatiu de minories es fa imprescindible vetllar per un compromís polític que faciliti l'impuls de trajectòries d'èxit i continuïtat educativa entre els i les joves i afavoreixi l'assoliment d'un elevat grau de cohesió social en la societat catalana, tot reduint les desigualtats socioeducatives. Amb aquest objectiu final de fons, proposem algunes recomanacions clau:

- Tal i com s'extrau d'estudis com *Equitat i resultats educatiu a Catalunya* (Bonal, dir., 2015) analitzant dades a partir del darrer informe PISA 2012, **l'equitat educativa hauria de ser la principal fita a assolir tant des del punt de vista de la justícia social com del seu impacte en la eficàcia global dels sistemes educatius.** És per això que un missatge clar en clau d'intervenció és la necessitat que l'equitat sigui una àrea prioritària de la política educativa del nostre país, especialment de l'alumnat provinent d'entorns socialment desafavorits, entre els quals es compten una gran majoria de l'alumnat d'origen immigrant estranger. Aquest èmfasi en les desigualtats segons origen social respon a una omisió històrica de polítiques específiques per reduir aquest tipus de desigualtats. Un estudi europeu publicat l'any 2009 ja alertava que en el context del sistema educatiu espanyol la "invisibilitat del factor socioeconòmic es reflexa en la falta de polítiques, mesures i recerca específiques per tractar aquesta qüestió" especialment quan es comparava amb altres eixos de desigualtat com el gènere, l'ètnia o l'origen immigrant" (Bonal, dir, 2015:24).
- En aquest sentit, enllacem amb el capítol sobre **segregació escolar perquè lògicament hi té una connexió molt directa amb la intervenció sobre les trajectòries de l'alumnat, per tal de pal·liar els fenòmens de desigualtat estructural, i concretament els desavantatges de l'alumnat socialment més desafavorit.** Les dades de PISA 2012 confirmen que la segregació escolar té conseqüències directes sobre el rendiment escolar a tots els països de l'OCDE, i Catalunya no és una excepció. Les mesures com l'augment de la reserva de places d'alumnat amb necessitats educatives específiques, les polítiques flexibles de ràtios escolars o el control dels frauds d'empadronament són algunes de les mesures que cal reforçar per tal d'assolir una escolarització més equilibrada (ibíd. Pg 25).

- Lògicament també cal repensar en termes d'inclusió, com ja hem vist, els elements de l'organització interna dels centres que puguin comportar dinàmiques i processos de segregació intraescolar, intentant evitar o reorientant els dispositius (agrupaments de nivell, tracking, etc.) per tal de contrarestar els seus efectes desvinculadors (en suposar un obstacle o un fre al manteniment de les xarxes d'amistat, incidint negativament en la continuïtat relacional i aguditzant la reificació d'estereotips), a banda de limitadors de l'accés al curriculum acadèmic estàndard.
- Ara bé, per altra banda, encara que sembli paradoxal, fóra interessant mirar de traslladar algunes de les pautes beneficioses observades (Ballestín, 2008; González Motos, 2014) dins les aules de reforç, i els grups de nivell baix –treball cooperatiu, potenciament de la dimensió afectiva, increment de les oportunitats de participació en les tasques acadèmiques, etc.- a les aules ordinàries, de tal forma que els seus bons resultats es puguin fer extensibles per a tot l'alumnat a aquests espais de treball habitual.
- Un altre dels missatges clars d'actuació que s'extrau des de les aportacions de recerca i els diagnòstics tècnics, és la **necessitat de prestar més atenció i, doncs, reforçar la intervenció, en les primeres etapes d'escolarització dels infants, especialment els d'entorns vulnerables i amb major risc de problemàtiques externes que n'afectin la continuïtat acadèmica...** La detecció primerenca dels indicis de risc de fracàs escolar d'un alumne (independentment del seu origen i extracció) hauria de ser un dels elements importants del sistema educatiu per tal que s'apliquin les mesures pertinents abans que el risc prengui dimensions irreversibles. Per això, **cal que el sistema educatiu es doti dels recursos i les eines diagnòstiques que alertin oportunament sobre aquests riscos i orientin les mesures pertinents, de manera ben individualitzada, i mitjançant els serveis d'orientació psicopedagògics i la pràctica escolar.**
- L'escolarització primerenca a l'etapa 0-3 es considera des de fa temps un factor “protector” que facilita la transició a l'escolarització primària i, doncs, **afavoreix unes trajectòries escolars “normalitzades” de molts infants de famílies immigrades procedents de països de la perifèria econòmica.** En canvi, continua pendent d'implementació una política educativa decidida a nivell estatal i autonòmic (no només local) decidida que faciliti l'accés i la consolidació de la presència i participació de les famílies immigrades, especialment les més exposades a condicions materials desfavorables i en risc, a l'etapa, com ja es ve recomanant des de la recerca fa realment un bon grapat d'anys (veure, p. exemple, Carrasco et al., 2002).
- Pel que fa a la vessant lingüística, al marge de fins a quin punt el català té un potencial com a llengua comuna de cohesió social a l'escola (la recerca no s'acaba de posar d'acord en això... i el component ideològic esdevé indiscutible en aquests debats), **caldria portar a terme un replantejament de les pràctiques i expectatives docents monolingües, fer de la realitat multilingüe als centres educatius quelcom normalitzat dins i fora de les aules ordinàries, assegurant alhora una diversificació de les ocasions d'aprenentatge cooperatiu i significatiu de les llengües vehiculars.** En definitiva, construir els canals per validar acadèmicament les competències multilingües.
- Seguint la mateixa lògica de caminar cap a l'equitat, **es fa necessari assolir, per a benefici no només de l'alumnat d'origen immigrant, sinó en termes generals, una aula ordinària comprensiva i individualitzada.** Amb aquesta

finalitat s'escau recuperar algunes de les recomanacions que es transmeten des de l'estudi *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya* (Aymerich, Lloró, Roca, 2012b: 9-11):

- **Aprofundir en la didàctica que requereix el grup heterogeni** i incidir en una avaluació que actuï durant els processos d'aprenentatge i diferenciï els potencials i els assoliments de cada alumne. I tot això dins d'un mateix grup classe.
- **Elaborar currículum flexible, i més individualitzat**, que es pugui fer tot atenent la diversitat de l'alumnat i sense segregar els alumnes del seu grup classe. Així, s'aconsegueix mantenir el grup classe heterogeni com a espai comú de socialització i de creixement compartit.
- **Apostar per la combinació de metodologies i activitats col·laboratives i cooperatives amb altres d'individualitzades, personalitzades, de grup gran, etc.**
- **Replantejament tant dels temps escolars com dels espais si es vol apostar per una major individualització dels processos didàctics i orientadors.** En relació amb els temps escolars, potser cal anar impulsant experiències on es concentrin en una jornada matinal ampliada la majoria de matèries curriculars de tronc comú i on la jornada de tarda es pugui dedicar a una formació complementària (aules d'estudi, disciplines artístiques, activitats esportives, tallers d'oficis, treball en xarxa, etc.). Pel que fa als espais, cal adequar arquitectònicament les aules per tal de possibilitar la varietat metòdica i els agrupaments intraaules.
- En relació al currículum, i incorporant el concepte de "cultura comuna", **caldrà reduir l'actual currículum prescriptiu i limitar-lo a les àrees més essencials i amb més capacitat de transferència (lingüística i literària; lògica i matemàtica; científica i tecnològica; cultural i humanística; artística i esportiva), tot introduint determinats aspectes de la cultura comuna que ara no hi són presents.**
- No s'hauria d'afeblir el model comprensiu en el segon cicle de l'ESO. És més, cal que el 4t curs de l'ESO mantingui un tronc comú que consolidi per a tot el grup classe la majoria de competències bàsiques. Complementàriament, cal que s'ofereixin determinades matèries de nivells específics (matemàtiques, anglès, etc.) i altres d'optatives per reforçar o aprofundir sobre temes concrets.
- En la línia de visibilitzar bones pràctiques i experiències, i contrarestar l'estigmatització associada a alguns dels col·lectius de la immigració que repercuteixen en les expectatives educatives, continua essent necessari **potenciar espais de reconeixement de les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa tant dins la comunitat educativa com de cara a les institucions socials en sentit més general, especialment les vinculades amb l'educació superior i la transició al món laboral.**
- La visibilització d'aquestes trajectòries reeixides implica un pas previ: **reconèixer les diferenciades concepcions sobre l'èxit educatiu i social, així com la diversitat de trajectòries per arribar al seu assoliment, incorporant-hi un major ventall de recorreguts i temps i espais socio-educatius.**
- Des de l'etapa de **secundària**, més en concret, i tenint en compte les "entrades i sortides", les inestabilitats que caracteritzen moltes de les trajectòries dels joves d'origen immigrant en condicions més desfavorides tal i com s'adverteix des de l'informe Recercaixa elaborat pel CER de Migracions de la UAB (2014) entre d'altres, es podria treballar de forma decidida en dos direccions:

- . Afavorir els processos de reincorporació i de segones oportunitats al sistema educatiu, entenent que les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa no són lineals ni limitades en el temps.
- . Formació als tutors per a l'orientació i la motivació a l'ESO, no només al darrer curs, sinó des dels primers, de forma que s'eviti associar la població immigrada, sobre tot de determinats orígens més minoritzats, a itineraris acadèmics i laborals de baixa qualificació.
- . Sense sortir de l'etapa de secundària, a l'apartat relatiu a les recomanacions en clau de recerca hem fet notar que hi ha **un buit en dades sobre seguiment de l'alumnat un cop abandona els centres escolars...** Aquest buit en realitat respon a importants mancances en aquest seguiment, ja que en general no és una competència dels centres i sovint no tenen recursos per fer-se'n càrrec... **Seria important intervenir en aquesta falta de seguiment tot establint-ne un protocol coordinat i articulat, així com registrat, per l'administració educativa, clau per poder dissenyar polítiques i accions més efectives a l'hora d'assegurar la continuïtat en els estudis dels alumnes amb més condicions desfavorables.**
- . Per últim, cal avaluar curosament el funcionament de totes les iniciatives que es posin en marxa amb eines adequades, dotant les iniciatives d'avaluació de recursos suficients i equips competents. No n'hi ha prou constatant l'existència de "bones pràctiques", assumint que aquestes poden ser traslladades a altres contextos.

- Sobre el paper de les famílies

Hem vist que el paper de suport de les famílies esdevé clau en la consecució de bons resultats acadèmics i trajectòries escolars reeixides. Des d'aquesta evidència, i seguint les recomanacions clau que es desprenen de les contribucions de recerca en l'àmbit específic, algunes de les quals ens arriben des del projecte *La implicació de les famílies immigrades en els processos educatius dels seus fills i filles: estratègies davant l'èxit i el fracàs escolar* (Marí-Klose dir., ARAFI 2010-2012):

- . Continua essent indispensable **fomentar el contacte freqüent i continu entre família i escola**. Això no és possible aconseguir-ho només mitjançant reunions formals entre el tutor escolar i els progenitors en horaris adaptats a la jornada laboral del personal docent. **Cal desenvolupar noves formules per ampliar i flexibilitzar els horaris de tutories, però també atreure als pares a participar en altres tipus d'activitats a l'escola que afavoreixin la seva integració sociocultural i el seu compromís amb l'educació dels seus fills** (com ara tallers i classes de llengua, activitats per donar a conèixer la diversitat ètnica a l'escola, etc.).
- . **Promoure la participació dels pares d'origen immigrant en el teixit associatiu existent a l'escola (les AMPAs) i, eventualment, la creació d'entitats pròpies**. Per exemple, tal i com fa notar Marí-Klose (2012), als Països Baixos es va crear el 2006 una plataforma (*the Platform for Ethnic Minority Parents and Education-Platform Allochtone Ouders en Onderwijs, PAOO*), que lidera i promou la implicació de pares d'origen immigrant en l'educació dels seus fills. L'Estat finança les seves activitats. Existeixen plataformes a municipis grans que organitzen les seves activitats recolzades per la plataforma nacional.

- . **Des de l'àmbit local i autonòmic es poden desenvolupar també altres programes que promoguin la implicació de les famílies en el seguiment de l'escolaritat dels seus fills i filles i que incideixin en una major qualitat en els usos dels temps familiars.** S'haurien d'intensificar les polítiques de participació dels grups socials amb més dificultats d'escolarització en el funcionament ordinari dels centres, especialment en aquelles activitats que promouen la relació i generen una major apropiació institucional de l'escola.
- . **Més enllà de la participació, cal explicitar i fer accessibles per a les famílies i els alumnes, especialment en les primeres etapes d'escolarització, les formes de funcionament i les pautes organitzatives del centre,** no "donar-les per descomptat", i renegociar-les, si cal. Incloure aquesta explicitació dins un protocol d'acollida a les noves incorporacions.
- . En aquest sentit, des de les primeres etapes educatives, esdevé **clau optimitzar els canals de comunicació establerts amb les famílies en compromís amb un objectiu de reconeixement (d'habilitats parentals).** Evitar la unidireccionalitat dels canals i dels missatges –aprofitar, per exemple, les vies d'interrelació espontànies, informals, establertes per les mares, sovint invisibles a ulls docents. I facilitar l'accés a aquesta comunicació posant els mitjans lingüístics i de mediació –cultural–necessaris. Cal donar a conèixer de forma àmplia a famílies immigrades les dinàmiques que es generen als diversos espais educatius, en especial, no formals.
- . Un cop avançada l'escolarització, i a l'inici de la secundària, **cal donar més coneixement a les famílies i joves sobre quin tipus de títols serveixen per a què. Informar-les de forma clara sobre quin tipus de títols postobligatoris serveixen per a inserir-se laboralment,** atès que, d'acord amb alguns resultats de recerca (projecte Recercaixa del CER de Migracions, 2014) hi ha una presumpció de moltes famílies d'orígens diversos que el Batxillerat és una finalitat formativa en sí mateixa.
- . Al final de l'escolarització obligatòria, realitzar un treball específic amb les famílies a 4t d'ESO, amb l'objectiu que la transició a la formació postobligatòria dels seus fills o filles no esdevingui una barrera per a la persistència educativa o de manca d'habilitats per enfrontar transicions futures.
- . Fora dels centres, reforçar els vincles de les famílies novingudes i els seus fills amb l'entorn no escolar, amb l'objecte de millorar el seu arrelament i les seves reserves de capital social, i afavorir el coneixement de recursos i serveis públics disponibles. Això implica mobilitzar i comprometre en aquesta direcció els agents presents en el territori, des d'entitats (culturals, lúdiques, religioses) fins a professionals (dinamitzadors culturals, educadors)

- Sobre el paper del professorat del professorat

- . **Una escolaritat consolidada té a veure també amb uns primers anys positius que han permès establir una relació favorable amb la institució escolar.** Per a aquests infants, l'actitud dels mestres i llur capacitat d'animar-los són determinants. Realment les experiències estudiades apunten a què el paper del professorat és força més determinant en aquestes primeres etapes que un cop avançada l'educació secundària. Per

tant, cal conscienciar al professorat d'infantil i primària, a banda del de secundària, del seu rol clau en el suport a les trajectòries d'èxit i continuïtat educativa dels i les joves d'origen immigrant.

- . És necessari millorar la preparació i incentius del professorat que treballa amb població nouvinguda. El professorat ha d'assumir un nou rol en què, al costat de les seves funcions tradicionals, pugui servir de model, acompanyar i oferir consells als adolescents, en aquest cas d'origen immigrant, que s'enfronten a dificultats d'adaptació. Es tracta de maximitzar el potencial de vinculació escolar de cada infant tot conciliant un tracte individualitzat amb la consecució d'un (re)coneixement i comprensió apropiats de tots ells i elles com a actors competents en el marc dels seus propis entorns familiars i comunitaris. Defugir, per tant, dinàmiques de relació "fragmentades", portadores de discontinuïtat i alienació.
- . Des d'aquest marc, i com ja hem palesat en l'apartat corresponent, cal que el professorat, tant a primària com secundària, treballi de forma més coordinada i integral l'acollida i l'atenció als alumnes nouvinguts, més enllà de la tasca que puguin fer els professors de l'atenció específica, o els tutors.
- . Un ingredient clau per aquests objectius és la formació destinada a evitar reproduir imaginariis culturalistes i estereotipats sobre els alumnes de diferents procedències que després afecten les expectatives i avaluacions docents perjudicant les trajectòries dels alumnes d'entorns més desfavorits. Moltes recerques (p. ex., Ballestín, 2010) assenyalen el fet que les expectatives inadequades o errònies del professorat poden portar als estudiants, fills i filles de famílies immigrades, a assolir nivells d'acord amb aquestes profecies desfavoridores, per la qual cosa la formació ha d'incloure necessàriament aquests aspectes vinculats als efectes *Pigmalió*.
- . Per aconseguir aquesta perspectiva crítica i (de)constructiva, els cursos de formació orientats a mestres han de tenir una base teòrica important. Sovint es prioritza en la formació respostes immediates a les dificultats que es troben i s'obvia la necessitat de reforçar aquestes respostes amb una fonamentació teòrica sòlida. Sembla que encara, malgrat els esforços esmerçats pels CRP, p.ex., la majoria de mestres que treballen amb fills i filles de famílies immigrants desconeixen gran part dels estudis portats a terme en diferents llocs del món i les conclusions d'aquests estudis.
- . Lligat al punt anterior, cal desfer-se de la idea que són els discursos pedagògics únicament els que donen respostes a aquestes situacions i obrir l'escola a diferents teories socials que tenen una relació absoluta amb el que està passant. És fonamental poder parlar de l'escola des d'un punt de vista no escolar.
- . A l'etapa de secundària, els estudis revelen la necessitat de proporcionar a tots els alumnes (però en especial als d'entorns més vulnerables) una relació intensa d'acompanyament i guiatge –tutoria i orientació– amb l'educador, la qual cosa pot afavorir, per part de l'alumne, la construcció de la seva narrativa personal. La funció tutorial i orientadora resulta, doncs, cabdal en un model d'individualització de l'atenció educativa en què la màxima ha de ser que ningú quedi enrere.

- Per aconseguir-ho, cal començar per **potenciar la formació i l'estructura formativa, organitzativa i de contingut dels tutors, dels equips docents (coresponsables de les tasques de tutoria i d'orientació) i dels orientadors educatius dels centres.** La incentivació de la co-docència i la co-tutoria permet, a la secundària, que el professor tutor pugui dedicar més hores al seu grup classe i que pugui aprofundir més en els processos d'acompanyament de cada alumne.
- La tasca tutorial ha de romandre al servei de la funció orientadora, la qual implica al conjunt de professionals del centre i que es concreta, per a cada grup classe –a l'igual que la funció tutorial– en una tasca coordinada de l'equip docent que integra l'orientació (personal, acadèmica i professional) en la seva feina quotidiana d'aula i que compta amb l'assessorament dels orientadors educatius, als quals convindria redefinir de manera específica les seves tasques i funcions professionals en els centres.**
- Cal reforçar els mecanismes de seguiment longitudinal de les trajectòries educatives dels infants per part dels equips docents i altres professionals, garantint la coordinació entre els diversos serveis socials, sanitaris i d'habitatge que es relacionen amb el menor i les seves famílies en diferents moments de la trajectòria migratòria**

- Sobre el paper dels iguals

Les xarxes de sociabilitat entre iguals es revelen també com a centrals en els rendiments escolars dels alumnes i en les opcions de continuïtat acadèmica o abandonament que finalment acaben prenent...

- Per això, des dels centres s'hauria de **prestar atenció a les dinàmiques de relacions entre els alumnes de diferents procedències socials i cultural, tot cercant fórmules negociades imaginatives i trencadores, atractives, per tal de desactivar les barreres racistes i sexistes presents en les cultures i geografies infantils i juvenils.**
- Una via pot ser recolzar les xarxes informals d'iguals que puguin esdevenir suport en el procés educatiu i d'inserció social. En general, seria interessant **potenciar imaginativament dinàmiques pro-acadèmiques de cohesió grupal fora dels horaris lectius de forma que tinguessin beneficis en la vinculació escolar dels alumnes.**
- També **seguir potenciant i estenent, com ja s'ha anat fent, els projectes de “joves guia” i mentoratge que promouen relacions de suport entre iguals, en els quals l'alumnat d'origen immigrant hauria de tenir un lideratge i paper protagonista.**
- Aquest mentoratge no s'hauria de quedar només a l'etapa de secundària sinó que caldria establir vincles amb l'educació superior.** Una proposta que ha funcionat a altres països i que ja s'aplica pionerament a alguns centres educatius (per exemple a la Barceloneta, segons ens va informar una de les professores participants als grups de discussió organitzats per aquest projecte) és incentivar la implicació d'estudiants universitaris d'origen immigrant en activitats de mentoratge d'altres estudiants de primària o secundària (especialment si han estudiat al mateix centre escolar). Aquesta incentivació es pot aconseguir lligant la política de beques universitàries a la participació en aquest tipus d'activitats.
- Els episodis d'agressió de tall racista continuen essent un “tabú” en el seu abordatge com a tals no només als centres de secundària sinó també als de

primària, qüestió poc estudiada per la recerca en l'àmbit de les relacions interètniques dins els marc escolar... per això és **necessari redoblar esforços per a identificar episodis d'agressió i violència física o verbal amb rerefons racista**. Les queixes dels adolescents d'origen immigrant i les seves famílies han de trobar una resposta adequada: si els equips directius es desentenien d'aquestes situacions i no actuen amb determinació, això erosiona la confiança dels alumnes i les seves famílies en el sistema educatiu. Cal desenvolupar nous mecanismes que involucrin tota la comunitat acadèmica (no només els professors i equips directius) en la gestió d'aquests fenòmens.

- En aquest sentit, cal que als centres escolars s'elaborin **protocols i sessions formatives específics per al tractament de casos d'agressió racista i de bullying, per aquest motiu, en els centres educatius**.

- Sobre el paper de la xarxa comunitària, cultural i associativa.

La inclusió va molt més enllà de l'acollida que pot fer una institució específica, els vincles amb els recursos de la ciutat i amb les entitats de la xarxa associativa i cultural són essencials per acompanyar trajectòries escolars amb resultats d'inserció laboral i sociocultural.

Alguns estudis ens indiquen que la construcció de trajectòries d'èxit té a veure també amb el capital social acumulat gràcies a la participació en xarxes associatives que, des d'un cert punt de vista, neutralitzen les discriminacions diverses, com el fet d'escolaritzar-se en entorns estigmatitzats, i incentiven el progrés acadèmic. No sempre estem parlant d'associacions formals. L'ajuda a vegades arriba del grup d'iguals; d'alguna persona del veïnat, etcètera. (Bertran, Pàmies, Ponferrada, 2012; Sancho et al., 2012; Pàmies, Bertran, Ponferrada, 2012).

- Així doncs, després d'aquests anys d'experiència en la rebuda de fluxos migratoris, la interconnexió entre les dinàmiques escolars i les territorials/urbanes no es pot obviar de cap manera, i conseqüentment els estudis sobre trajectòries escolars apunten com a necessari **enfortir els vincles dels centres educatius amb el teixit comunitari i associatiu dins els territoris, propiciant la participació en termes d'igualtat de tots els actors (començant per les famílies), independentment de la seva extracció socioeconòmica i/o ètnico-cultural**.
- Per això és fa indispensable **assegurar la circulació d'informació i la formació actualitzada en l'àmbit de les migracions i diversitat, tot fomentant l'intercanvi d'experiències d'èxit de programes i projectes, entre els tècnics, responsables polítics de les administracions locals i supramunicipals i els líders associatius i d'entitats presents en el territori**.
- Igualment, és clau **aprofitar i potenciar la constitució d'associacions, xarxes, espais i temps de relacions inter i intraètniques que faciliten el suport a les trajectòries d'èxit i promoguin el desenvolupament d'identitats múltiples, flexibles i complexes**. Així com incorporar les associacions intraètniques ja existents en projectes, dispositius o xarxes de treball d'acollida o recolzament a l'alumnat d'origen immigrant.
- Segueix essent necessari també **reconèixer i respectar les formes de sociabilitat informal i no institucionalitzada que es (re) defineixen en el territori, així com la seva tasca informal de difusió d'informació sobre recursos i dispositius**.
- Així mateix, és essencial la **potenciació d'espais de trobada formal i informal entre persones immigrants i autòctones, i aprofundir en els espais i els temps**

del lleure com un àmbit diferent, menys dirigit, vital, per tant, per a establir lligams; més obert i més atzarós, també, perquè no depèn de la prescripció, ni de l'obligatorietat, ni de la institucionalització.

- Per últim, des d'alguns estudis (Pàmies, Bertran, Ponferrada; 2012), i en especial en referència a certs col·lectius específics (com pot ser el marroquí), **es recomana facilitar la visibilització i incorporació en l'espai públic, amb l'objectiu d'un reconeixement efectiu i beneficis per a les trajectòries acadèmiques, de les diverses dimensions culturals, religioses, simbòliques i socials dels i les joves i les seves famílies.**

- ***Focus de recerca a aprofundir***

- La primera i més peremptòria recomanació va en un sentit molt clar: **donar resposta al gran buit de dades sobre el rendiment de l'alumnat d'origen immigrant que ofereix l'administració educativa estatal i, sobre tot, en el nostre cas, autonòmica**; si ja és molt complicat obtenir-ne per a la població escolar en general, esdevé pràcticament missió impossible en el cas de la població d'origen immigrant estranger. Hi ha una dificultat essencial que ja hem palesat anteriorment, i té a veure amb les **limitacions de les categories quantificadores per abordar l'estat d'unes realitats socials plurals i polièdriques que sovint se solapa però que no sempre coincideix i no és equivalent a les categoritzacions administratives o jurídiques**. I l'altre obstacle, al marge de les **dificultats d'obtenció de dades fiables, estables i comparables**, són les **reticències de l'administració a compartir i publicar xifres que poden tenir un alt voltatge d'impacte mediàtic i de tractament ideològic...**

En qualsevol cas, però, **per responsabilitat científica i ètica (perquè mal comptats implica a la pràctica *mal* servits) no podem renunciar a demanar que es faci un esforç en aquesta recollida i publicació de dades actualitzades, periòdiques i detallades referides al rendiment i l'èxit i fracàs escolar a Catalunya segons variables clau com no deixen de ser-ho com a mínim el lloc de naixement i la nacionalitat dels alumnes.**

- Passa el mateix amb les dades de seguiment de trajectòries educatives, **actualment no es disposa de dades de tipus longitudinal per conèixer les trajectòries dels estudiants**. La creació d'una eina similar al desenvolupament de l'historial social o de la **història clínica** compartida podria ajudar, d'una banda, a disposar de la informació de cada estudiant durant tota la seva trajectòria educativa, cosa que facilitaria el procés de detecció precoç del risc de fracàs escolar, i de l'altra, a disposar de dades estadístiques de l'alumnat en un moment determinat (transversals) o al llarg del temps (longitudinals).
- Per tant, tal i com reclamant Serra i Palaudàries a l'estudi *Continuar o abandonar* (2010), **és imprescindible que tant el Departament d'Educació com els centres millorin les dades ja existents que haurien de permetre de permetre una lectura acurada de la situació, tant a nivell de Catalunya com a nivell dels centres**. Per fer una diagnosi sobre l'evolució de les taxes de continuïtat i veure l'impacte de les polítiques i accions que cal desenvolupar per tal de millorar-les, és imprescindible tenir a l'abast unes dades fiables i que ens parlin sense pal·liatius del nostre objecte d'estudi.

- . En aquest sentit, cal fer una crida, un cop més, perquè **el Departament d'Educació aprofiti totes les dades que els centres posen al seu abast curs rere curs, i que clarifiqui, en el cas de les variables que es presenten més complexes de recollir, què és el que els centres han de comunicar:** per exemple a la necessitat de recollir acuradament quan un alumne és d'incorporació tardana o nouvingut i les dades que permeten seguir la seva trajectòria acadèmica. També **caldria que el Departament posés més èmfasi a recollir algunes dades que són molt importants per a l'estudi de la continuïtat i per a l'avaluació del sistema educatiu en general, com són les dades sobre abandonaments o sobre derivacions als programes de garantia social, entre altres qüestions.**
- . **Pel que fa als centres, cal que aquests facin un seguiment estadístic de les taxes de continuïtat que aconsegueixen els alumnes.** Aquest recull ha de ser el primer pas per prendre consciència d'un problema o, si es vol, d'una qüestió que està en l'essència de la seva funció educativa. I sens dubte un primer pas per implementar les accions socials i educatives que han d'afavorir una més sòlida continuïtat de l'alumnat entre l'ESO i els estudis postobligatoris.
- . En el seguiment de les trajectòries escolars, i seguint a Tort (2013), esdevé **imprescindible posar atenció als moments, períodes de trànsit o de transició, o d'ambdues coses, com els canvis d'etapa educativa: el pas d'una institució a una altra, del món formatiu al món del treball, per tal de trobar estratègies reeixides d'acompanyament en aquestes cruïlles i en els trajectes vitals.**
- . Tenint en compte, a més, que una bona part de l'alumnat d'origen immigrant estranger "fracassa" no tant per factors relatius al seu origen ètnic-cultural com a les condicions de desigualtat per origen social, tal i com afirmen Bonal et al (2015) en el seu estudi sobre Equitat i resultats educatius a Catalunya, **caldria solventar també, com recullen al citat estudi, la falta de dades, indicadors i avaluacions sobre la situació de l'alumnat socialment desfavorit al nostre país, incloent la variable migratòria de forma combinada a aquestes anàlisis.** Cal, doncs, que els organismes de les administracions encarregats de l'avaluació i diagnosi del sistema educatiu elaborin **un pla específic per la recollida sistemàtica d'informació i l'elaboració d'estudis sobre la situació de les desigualtats educatives al nostre sistema educatiu i que en facilitin l'accés dels investigadors (amb les corresponents clàusules de confidencialitat).**
- . Una línia de recerca que seria interessant aprofundir es vincula en positiu a **analitzar les oportunitats escolars i socials que tenen els i les joves d'entorns desfavorits a Catalunya, i entre ells especialment els d'origen immigrant estranger, per construir trajectòries d'èxit i continuïtat educativa, per tal de definir accions i formes de funcionament que redueixin el fracàs i l'abandonament escolar prematur.** Dos elements claus en aquest objectiu serien, per una banda, **identificar i avaluar les bones pràctiques dintre de l'escola (intraescolars) per a la prevenció del fracàs i l'abandonament escolar (en l'àmbit de l'aprenentatge alternatiu);** i per l'altra, **identificar i avaluar programes concrets destinats a la prevenció de l'abandonament escolar prematur i que impulsin mesures preventives i anticipatòries, de retenció de segones oportunitats, en l'àmbit escolar i internivells educatius, local i nacional.**

- Es tracta, doncs, **d'ampliar el coneixement de les trajectòries d'èxit social i/o continuïtat educativa dels fills i filles de famílies immgrades, incloent-hi les estratègies desenvolupades pels nois i les noies i les seves famílies, mitjançant la potenciació de la recerca en aquest àmbit i incorporant l'agència socio-educativa i (re)cercadora d'aquesta població.**

Per tant, considerem una aportació molt necessària l'aprofundiment en el **coneixement dels factors que impulsen l'èxit en centres educatius situats en entorns desfavorits. Es postula la rellevància de factors com el lideratge, la implicació del professorat en els processos d'aprenentatge de l'alumnat, la focalització del centre en els resultats d'aprenentatge i la participació de les famílies i la imatge projectada pel centre com a factors rellevants per a l'èxit escolar.**

- Hem vist que un dels factors més rellevants externs a l'escola que influeixen en les trajectòries acadèmiques és la influència de l'entorn familiar. Tal i com adverteixen alguns investigadors, com Marí-Klose (2012), **existeix poc treball qualitatiu sobre la intervenció de les famílies d'origen immigrant en els processos d'aprenentatge i la gestió dels resultats acadèmics i les transicions educatives dels seus fills al llarg del cicle educatiu.** Amb unes poques excepcions, predominen els estudis que situen les dinàmiques organitzatives de les escoles i l'esforç del professorat per apropar-se a les famílies d'origen, i en canvi hi ha una **mancança d'estudis que analitzin empíricament el processos de gestió familiar de l'èxit i fracàs escolar dins de les famílies d'origen immigrant, com formen i revisen les seves expectatives respecte a l'assoliment educatiu dels seus fills, de quins recursos disposen i quins mobilitzen per promoure el compliment d'aquestes expectatives, o quines relacions estableixen i quines formes de participació adopten —de caràcter formal (amb agents educatius, serveis socials, etc.) o informal (amb famílies en situació semblant)— per afavorir la promoció educativa i social dels seus fills.** Així doncs, aquesta seria una línia a aprofundir en futurs projectes de recerca sobre trajectòries escolars.

2.4. I després de l'escola..., què? Canvis i permanències en la transició escola-treball i la inserció laboral dels joves d'origen immigrant.

2.4.1. Incorporació al mercat de treball i trajectòries laborals: què ens diuen els estudis més recents

Tal i com ens advertia I. Palacín en una ponència ja fa uns anys (2005:16), davant la preocupació social per la integració i la cohesió social, **es projecten sobre els joves immigrants unes expectatives esbiaixades d'integració laboral pròpies de models que eren vigents fa unes dècades, però que sovint no responen a les pautes del mercat de treball que tenim, especialment arran de la crisi econòmica evidenciada a partir sobre tot del 2008, ni als valors i significats associats a la joventut avui dia.** Efectivament, "Molts joves immigrants han crescut en famílies que s'havien socialitzat en una cultura del treball diferent de la que es troben al nostre país. Els pares d'aquests joves tenen unes expectatives que correspondrien a la trajectòria obrera de transició al treball: una incorporació precoç en feines semiqualficades que aporta un alt poder socialitzador i permet una continuïtat i un valor acumulatiu de l'experiència laboral. Res més lluny de les lògiques dominants en els nostres mercats de treball de mitjana-baixa qualificació" (Palacín, ibíd..). **Els valors expressius i autorealitzadors del treball**

pugnen amb la dificultat d'articular el projecte laboral amb el projecte vital d'aquests adolescents i joves.

Aquesta percepció realment no ha canviat en els darrers anys i és quelcom que també va travessar les aportacions dels participants en el grup focal d'entitats del Tercer Sector: **per a molts d'ells la integració social passa per una inserció laboral exitosa així com una participació en les pautes de consum juvenil majoritàries, de tal forma el fracàs i les frustracions en aquestes aspiracions comporten dinàmiques que no deixen d'afectar les seves construccions identitàries socioculturals i perspectives de futur en la societat d' "acollida"...** Així ho expressaven dos dels integrants del grup:

"...quan estic a Santa Coloma, es veu molt: el Moha, ara aquest nano té setze anys, es dedica a estar a la plaça, tal..., però clar, aquest noi quan tingui 25 anys i busqui feina, i es trobi amb "no, tu no tens feina", però és que "ni tu, ni el que està al teu costat, ni el que està darrera d'aquest"... Llavors ja veurem què comença a passar, perquè clar, són nanos que ara tenen 18 anys, però els seus pares, bé, tenen un treball precari..., molta d'aquesta gent tenia un treball precari, mal pagat..., etc., però aquests jo veig que puguin treballar ni avui ni demà... I això és el que a mi em preocupa..." (representant Casal dels infants del Raval).

Potser la novetat dels darrers anys en l'experiència i interpretacions de les entitats socioeducatives és que **les discriminacions per raó d'etnicitat en el mercat laboral s'han anat diluint en les dificultats generals del jovent per trobar feina quan la seva procedència social se situa en les zones, els barris de la perifèria urbana, més castigades per la crisi i la manca d'oportunitats...** Amb paraules d'un altre participant:

"...el Moha potser no tindrà feina, però és que el Manel tampoc... Vull dir, d'aquests barris que estem parlant potser realment és que tenen les mateixes... Perquè el Manel potser el seu pare és espanyol, s'ha quedat sense feina en els últims anys... Estem parlant d'un barri concret, amb una densitat de població concreta, amb unes característiques concretes, i que... (...). Perquè tenim un problema d'inserció laboral general, que afecta a la gent de més de 50, però també tenim un problema en la cerca de feina de la gent de 16 cap endavant. (...). Hi ha una sèrie de factors que afecten el Moha, el Kevin dominicà, però també al Felipe, pel context social que estan vivint, per la motivació, etc. Ara ja l'incentiu per deixar d'estudiar ja no és accedir ràpid al BMW, etc., és un altre tema. Els plans d'ocupabilitat que oferim des de la nostra entitat no han baixat de participació. Continuem tirant endavant projectes de pla de treball, ocupabilitat, d'inserció laboral per a joves..." (representant Associació Educativa Ítaca).

Feta aquesta breu introducció al capítol, la columna vertebral per elaborar l'estat de la qüestió relatiu a la literatura actualitzada sobre transició escola-treball i inserció laboral dels joves d'origen immigrant prové dels resultats de l'informe del projecte *Recercaixa Fills i filles de famílies immigrants a Catalunya: gestió de la interculturalitat per a la cohesió social*, finalitzat pel CER de Migracions de la UAB el 2014. En ell s'hi inclou tot un apartat de cerca bibliogràfica que rescatarem i resumirem per la seva vàlua prospectiva.

Tanmateix, abans s'escau fer una breu **introducció al panorama laboral que condiciona les oportunitats i possibilitats de la inserció laboral per a la població immigrant en general**, especialment arran de la crisi econòmica a nivell estatal desencadenada el 2008. Des de llavors, les conseqüències en el mercat de treball no s'han deixat de sentir, amb una xifra d'atur que ha assolit els majors nivells dels països de la UE i una destrucció de l'ocupació al voltant de 2 milions de llocs de treball perduts. Les conseqüències de tot plegat per a la immigració semblen ser clares, fins el moment: **la massiva destrucció de llocs de treball i l'augment de les xifres d'atur han tingut una incidència especialment negativa entre la població estrangera.**

Ens guien aquí les aportacions de la sociòloga Mariona Lozano en la seva tesi "*Trajectòries laborals dels treballadors immigrants a Espanya. Barreres i dreceres a la seva integració laboral*", defensada el 2013. L'autora constata que els primers estudis existents a l'Estat sobre els efectes de la crisi econòmica a l'ocupació immigrant posen de relleu el protagonisme de l'atur immigrant. Així mentre la taxa de desocupació entre la població immigrant va augmentar entre 2008 i 2009 més de 16 punts percentuals la taxa d'autòctons ho va fer en 6 punts. Darrera aquestes taxes es troba el descens de la probabilitat d'accedir a l'ocupació des de la inactivitat, així com l'augment de les probabilitat de perdre l'ocupació entre la població immigrant.

En aquest context hem de fer notar que **malgrat assistim a nivell europeu a una millora en el nivell educatiu a nivell intergeneracional, l'estatus social dels pares tendeix a reproduir-se sobre tot en el cas dels fills i filles de persones migrades i això explicaria l'existència d'obstacles i barreres a la incorporació laboral que no poden explicar-se únicament a partir dels itineraris educatius** (Simon 2003; citat per CER Migracions, íbid., pg. 50). Globalment, **aquests joves fills i filles d'immigrants presenten-segons anàlisi de les dades de l'OCDE- una menor taxa d'activitat, una major taxa d'atur i una major concentració en les categories laborals més baixes que els seus homòlegs autòctons. Aquestes posicions només s'expliquen en un terç pels baixos nivells educatius** (Liebig i Schröder, 2010; citats per CER Migracions, íd.); per la qual cosa es justifica considerar les segones generacions un grup social en termes sociològics. Al mateix temps, posa de manifest que **incidir sobre l'èxit educatiu i l'ambició (aspiracions i expectatives) dels joves no és suficient per tal de poder millorar les seves trajectòries laborals. Es fan necessàries polítiques que assegurin la inclusió laboral a llarg termini.**

Però com es concreta la situació d'aquests nois i noies a Catalunya de forma més específica?

El Projecte Recercaixa *Fills i filles de famílies immigrants a Catalunya: gestió de la interculturalitat per a la cohesió social* (CER Migracions, 2014) té precisament la virtut de vincular les trajectòries de transició escola-treball dels joves d'origen immigrant estranger amb les seguides al sistema educatiu:

Una de les aportacions més rellevants de citat estudi ha estat, com ja hem ressenyat a bastament al capítol sobre trajectòries educatives, **l'anàlisi de les trajectòries seguides en la incorporació dels i les joves tant al sistema educatiu com al mercat laboral. A partir de l'anàlisi de les experiències dels joves d'origen romanès, marroquí i equatorià d'entre 18 i 25 anys seleccionats per a la mostra, s'observa com la trajectòria vital de la majoria ve definida per la relació amb el sistema educatiu i no pas per la seva entrada en el mercat laboral**, ja que generalment és inexistent, incipient o secundària. A nivell general, es pot constatar com les trajectòries d'aquests joves han estat marcades pels pares i mares i el projecte migratori d'aquests, ja que la migració els ha posicionat en la jerarquia social d'un país diferent. L'emigració ha tingut com a objectiu no només millorar la condicions vitals de la família sinó oferir unes condicions socials millors pels seus descendents, desitjos de millora que s'han transformat en unes expectatives i en un recolzament en els estudis per part dels seus progenitor, essencialment a nivell motivacional, fent que els fills i filles incorporin el discurs de la inversió educativa individual. No obstant, **les condicions de classe social obrera o mitjana baixa i també el fet d'haver estat famílies immigrades repercuteixen en les experiències educatives i laborals dels fills. A més a més, un altre aspecte important a destacar és l'efecte de la crisi econòmica que ha sotragat les oportunitats laborals (més que les educatives) dels joves.**

En aquest sentit, l'informe inclou un capítol específic amb una descripció estadística de l'accés dels joves i dels joves estrangers al mercat laboral, tant a nivell nacional com català, considerant tant les dades de flux com la situació del mercat laboral a 2012. En primer lloc, s'analitzen les taxes d'activitat, com han evolucionat a Espanya i Catalunya i com ho han fet entre els joves, els joves estrangers, i homes i dones. En segon lloc, l'informe es centra en la descripció de l'accés al mercat laboral considerant fonamentalment l'activitat, l'atur, l'ocupació i la contractació laboral. La base de dades utilitzada bàsicament és l'Encuesta de Población Activa (EPA) elaborada per l'INE¹⁴.

Algunes de les dades a seleccionar com a més significatives dins l'informe serien:

- Malgrat la davallada en les **taxes d'activitat** general que ha comportat la conjuntura de crisi, la població estrangera ha mantingut durant els últims anys taxes d'activitat considerablement superiors a la població total i de la població de nacionalitat espanyola, com a conseqüència de l'estructura d'edat d'aquest grup que és molt més jove. En relació a Catalunya, també entre els joves menors la taxa d'activitat sempre ha estat superior a la resta d'Espanya, sent a 2011 a Espanya del 45% mentre que a Catalunya era del 51%. Un any després, el 2012 (en aquest cas les dades són d'una explotació específica elaborada per l'Observatori de la joventut) la taxa d'activitat dels i les joves de 16 a 29 anys se situava al 66,9%.
- Pel que fa a l'**atur**, a Espanya entre la població major de 16 anys durant 2011 era del 21,64 (l'última dada pel segon trimestre de 2012 era del 24,63%), mentre que en la població estrangera aquesta es situa en el 35,76%. L'atur afecta encara de forma més rotunda al jovent, sent del 64,8 pels joves entre 16-19 anys i del 42,6% entre els joves entre els 20 i els 24. I entre els joves, l'atur afecta molt més als joves de nacionalitat estrangera: **segons els informes de l'EPA per 2013, a Catalunya els joves de nacionalitat estrangera presenten un 52,8% d'atur respecte els joves de nacionalitat espanyola, amb un 31,8%**
- Els **joves més afectats per l'atur segueixen sent els de menys edat, homes, amb un nivell d'estudis baix i estrangers**. Gairebé la meitat dels joves actius estrangers de 16 a 29 anys estan en situació d'atur. Igualment, prop de la meitat de joves aturats fa més d'un any que es troba en aquesta situació, sent l'atur de llarga durada pels joves de 16 a 29 anys del 14,8%. L'atur de llarga durada és d'un 17,1% entre els homes joves actius i d'un 12,2% entre les dones. Els subsidis i prestacions només cobreixen a dos de cada vuit joves (el 17,4%) que estan a l'atur.
- Els **perfils dels joves (16-29) aturats a Catalunya segons el Servei d'Ocupació Català** era el següent:
 - Segons el nivell de formació assolit, la major part dels aturats/des d'aquest tram d'edat tenen un nivell d'educació general (66%), seguits pels que tenen formació professional (10%) i els que tenen estudis universitaris (8%). Interanualment, els aturats/des que més augmenten són els que han cursat estudis universitaris (+19,3%) i, en l'altre extrem, disminueixen els que tenen estudis primaris o altres estudis post-secundaris (*Butlletí de Joves i Mercat de Treball*, 2012:21).

¹⁴ L'EPA, malgrat és una de les fonts estadístiques que millor descriu el mercat laboral espanyol i català, per a l'estudi dels joves d'origen estranger presenta algunes limitacions que cal ressenyar: primerament, la informació no apareix desagregada per país de nacionalitat, sinó per grans regions d'origen o bé per nacionalitat espanyola/nacionalitat estrangera. Aquestes dades es poden sol·licitar com a demanda específica a l'INE. Tanmateix, augmentar el nivell de desagregació de la informació (per grup d'edat, sexe, CC.AA. i nacionalitat) comporta el fet que la mostra no tingui representació estadística. Per altra banda, encara que considerem la nacionalitat espanyol-estranger, hi ha moltes variables a la web que no apareixen desagregades per aquesta característica i que cal demanar específicament al INE. Igualment, la variable nacionalitat estrangera invisibilitza a una part important dels joves amb experiències familiars d'immigració que han accedit a la nacionalitat espanyola.

- Pel que fa a la durada de la demanda, ha augmentat l'atur entre els que fa menys de 6 mesos que estan inscrits com a demandants (+6,2%; 4.719 més), passant a representar el 72% del total de joves aturats. Com a dada més positiva destaca el fet que s'hagi reduït el nombre de joves aturats que fa entre 6 i 12 mesos que demanden feina (-2,8%; 488 menys) i els que fa més de 12 mesos que ho fan (-5,5%; 867 menys) (*Butlletí de Joves i Mercat de Treball*, 2012:21).
- Les ocupacions elementals (32%) i els serveis de restauració, personals i venedors (26%) són les feines més demandades pels aturats/des d'entre 16 i 29 anys, seguides dels artesans, treballadors de la indústria i la construcció (15%) (*Butlletí de Joves i Mercat de Treball*, 2012:21).

Les dades d'aquest informe es recolzen, però, en **altres investigacions prèvies sobre joves d'origen immigrant i les seves trajectòries laborals i condicions en el mercat de treball**:

Cal citar, en primer lloc, de *L'Enquesta de Joventut 2004 i 2008 (INJUVE)* que ofereix dades sobre la incorporació dels joves d'origen immigrant estranger a la vida activa, així com alguns indicadors clau sobre les seves pautes d'incorporació al mercat de treball (via d'accés a l'ocupació, tipus d'ocupació, tipus de contracte, correspondència de l'ocupació amb el nivell educatiu i nivell d'ingressos obtinguts), en comparació amb els joves espanyols. Tot i no distingir entre aquells joves que han fet un procés migratori propi i joves d'origen immigrant que han viscut un procés migratori familiar, l'enquesta revela alguns resultats interessants.

Les dades de l'enquesta IJE 2008 permeten visibilitzar els desavantatges que afecten als joves immigrants en comparació als joves nacionals (Parella, 2009). **Dels resultats presentats es confirma un patró d'incorporació laboral dels joves immigrants que els aproxima, en els termes de Cachón (2005), a les pautes tradicionals de la classe obrera, especialment pel que fa al seu procés d'incorporació primerenca al mercat de treball i als tipus de segments laborals en els quals principalment es concentren; de manera que configuren un mercat de treball etnoestratificat.** En termes generals, el nivell d'estudis dels joves estrangers enquestats és només lleugerament inferior al dels joves espanyols. **Per tant, no són les diferències educatives la raó que explica les pautes d'incorporació laboral diferenciades. Així mateix, els desavantatges identificats han de ser matisats més enllà dels condicionaments que tenen a veure amb el propi projecte migratori o amb els processos de discriminació. Les diferències de classe també estan presents dintre d'un col·lectiu que no és homogeni.** Aquestes serien les especificitats que afecten els joves d'origen immigrant, de forma resumida:

- Unes taxes d'activitat més elevades, tant masculines com femenines, i una incorporació més primerenca al mercat de treball.
- Unes taxes d'atur lleugerament superiors.
- Segregació laboral en els nivells més precaris i menys qualificats de l'estructura ocupacional – ocupacions no qualificades i ocupacions de serveis –, amb escasses possibilitats de mobilitat laboral. Menor presència en els segments més qualificats.
- Menor correspondència entre el nivell educatiu i l'activitat laboral desenvolupada (“inconsistència d'estatus”).
- L'emancipació econòmica, entesa com la capacitat de viure dels propis ingressos, l'obtenen els joves immigrants a una edat més primerenca.

- Menor percentatge d'inactivitat vinculada a la condició d'estudiants.
- Major incidència de la inactivitat femenina per raons que no siguin l'estudi (ocupar-se de les tasques de la llar).
- Major incidència de l'economia submergida (absència de contracte formal) i de la precarietat (contracte temporal).
- Pautes pròpies en l'ús de xarxes socials per aconseguir feina: el 41,4% d'estrangers ha obtingut la seva ocupació a través d'amistats o coneguts (només ha estat així per al 21% d'espanyols) i el pes dels pares és clarament residual. Les xarxes formals tenen menor importància entre els estrangers.

Un altre dels treballs destacats és *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*, encarregada per la Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya (Alarcon et al. 2009), que té com a objectiu **comprendre tant les necessitats i demandes de la gent jove d'origen immigrant, com l'atenció que les autoritats públiques fan a aquestes necessitats i demandes, tot combinant tècniques quantitatives com qualitatives.**

L'explotació de dades quantitatives, principalment a partir de l'Enquesta de Condicions de Vida i Hàbits de la Població (2005-06) Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona, mostra uns patrons d'incorporació laboral que van en la mateixa línia que les dades aportades per l'Encuesta de Juventud de l'INJUVE:

- **Només el 8,5% de les persones joves d'origen immigrant arriben a posicions de quadre intermedi o directiu, front a un 17,5% en el cas de joves autòctons.** La principal categoria socioprofessional de les persones joves d'origen immigrant és la de "treballador no qualificat", en un 59,9% dels casos. Aquesta situació només afecta un 27,0% dels joves nascuts a Catalunya.
- **Quan es troben a l'atur, les persones joves d'origen immigrant cerquen majoritàriament "qualsevol" feina (43,9%) de forma molt superior als autòctons (19,6%),** que privilegien trobar una feina en consonància amb el seu ofici i els seus estudis.
- **L'anàlisi dels contractes signats revela que una gran part són de caràcter temporal, amb poques possibilitats de requalificació i que les treballadores i els treballadors estrangers estan molt més representats en la contractació temporal per obra/ servei o per duració determinada**

El treball qualitatiu amb joves immigrants permet identificar trets diferenciats entre els joves amb projecte migratori propi i els joves fills i filles d'immigrants nascuts a Catalunya o que hi han arribat durant la infància i que, per tant, han estat escolaritzats a Catalunya (Alarcón et al. 2009:223):

Els primers se situen majoritàriament al segment secundari del mercat de treball i els principals sectors d'activitat on estan inserits o volen inserir-se coincideixen amb els sectors d'activitat on els treballadors immigrants són majoritàriament contractats, es a dir, els caracteritzats per l'estacionalitat, la precarietat i la informalitat, com ara els serveis domèstics i de neteja, la construcció, l'agricultura o l'hostaleria.

Aquests joves amb projecte migratori propi han tingut com a principal motiu per emigrar el fet d'incorporar-se al mercat laboral català, motiu pel qual la seva principal demanda era l'obtenció d'un lloc de treball a curt termini. L'oportunitat més immediata d'incorporació laboral es troba en les feines poc qualificades i amb unes condicions

laborals precàries i amb sous baixos. L'estratègia més comuna per trobar un lloc de feina acostuma a ser la utilització de les xarxes informals d'informació. El recurs a amics o familiars és molt més freqüent entre les persones joves d'origen immigrant que no pas entre els joves autòctons. Aquestes estratègies informals de cerca de feina és probable que tinguin a veure amb la pròpia informalitat dels llocs de treball (treball irregular, curta durada dels contractes, requisits formatius per al lloc de treball, etc.) als que tenen principalment accés. La llengua ha estat percebuda pels nostres participants com un dels principals obstacles d'inserció i de "discriminació" laboral.

Els nascuts a Catalunya o arribats durant la infància presenten unes necessitats laborals que, d'acord amb els autors, no mostren diferències significatives respecte a les persones joves fills i filles de pares autòctons de classe treballadora. El que sí s'observa és la voluntat d'aquests joves per posar de manifest davant dels ocupadors que es tracta de joves plenament socialitzats en el sistema educatiu català i diferents respecte als joves d'origen estranger que han arribat en els darrers anys a Catalunya. La demanda principal és que les seves opcions laborals es fonamentin en la seva titulació, la seva experiència i el seu esforç i no pas en factors fenotípics o relatius al país d'origen dels pares.

Cal destacar unes elevades expectatives formatives laborals entre aquest grup. Tot i això, aquestes expectatives sovint tenen dificultats per materialitzar-se per motius econòmics i s'observa un abandonament dels estudis en finalitzar l'educació obligatòria. En aquest marc, l'estudi identifica una major incidència de trajectòries obreres i, per tant, de demanda de formació ocupacional. Paradoxalment, s'observa una valoració baixa del cicles mitjans de formació professional entre els més joves. La demanda en el cas dels nois se centra fonamentalment en cicles formatius, mentre que en el cas de les noies es canalitza tant cap a l'opció dels cicles formatius com de l'educació superior. Cal afegir que en els equipaments formatius analitzats s'ha detectat una segmentació dels cicles formatius segons sexe.

En relació a les estratègies o als dispositius de cerca de la primera feina que aquest jovent considera més efectius a l'hora de trobar una oferta laboral, hi ha coincidència amb el grup de joves amb projecte migratori propi: les xarxes informals d'informació integrades per amics i familiars, juntament amb els cartells que es troben en diferents taulers o comerços i també els diaris. Respecte als canals d'informació en l'àmbit laboral, aquests joves nascuts a Catalunya o que hi han arribat durant la infància valoren negativament els serveis públics d'ocupació encara que, segons el personal tècnic entrevistat, tenen coneixement escàs sobre els serveis que ofereixen. Empren activament Internet, empreses de treball temporal i xarxes informals.

Així mateix, els autors constaten **una desconexió entre l'elevada oferta de serveis d'ocupació que s'ha detectat en alguns dels municipis estudiats i la infrautilització per part dels jovent d'aquest grup.** En aquest sentit, quan es donen iniciatives orientades a la difusió de l'oferta entre els treballadors i les treballadores estrangers, es concreten principalment en els treballadors nouvinguts, obviat els joves que ja resideixen fa temps al municipi i que s'enfronten per primer cop al mercat laboral, del qual desconeixen tant els marcs legals, com la demanda de formació específica per a determinats llocs de feina, com les estratègies de cerca de feina, etc.

Un fet interessant aparegut a la recerca és que **el discurs sobre l'existència de discriminació laboral entre treballadors autòctons i estrangers és més present entre els nois d'origen marroquí i entre aquells amb un nivell de formació baix i, per tant, amb menys expectatives formatives i professionals.** En aquest sentit, un obstacle assenyalat amb un elevat consens per aquest grup de joves és el de no disposar

d'acreditació formativa, com ara el graduat en ESO. Així, identifiquen clarament que només en les feines poc qualificades no es demanen acreditacions, com ara el sector de l'hoteleria o el comerç. Per tant, s'observa que les expectatives laborals de les persones joves que integraven els grups de joves nascuts a Catalunya o que hi havien arribat durant la infància estan clarament vinculades a l'èxit o fracàs escolar, que té com a primera conseqüència una major dificultat d'inserció laboral i la relegació d'aquests joves treballadors als estrats laborals menys qualificats i amb pitjors condicions laborals. Situació que sembla retroalimentar, entre aquest jovent, la percepció d'una major discriminació social per la seva condició de joves d'origen estranger.

D'acord amb Palacín (2005:18), "per als joves amb fracàs escolar greu i altres dificultats socials, les opcions en la transició són més restringides i s'adrecen al món laboral a curt termini. En itineraris massa curts han de desenvolupar capacitats per a les quals no estan preparats. El mercat de treball sovint no els fa lloc, o els dóna un lloc provisional, precari, poc incentivador per a l'aprenentatge de la transició. L'entorn no els facilita acompanyaments ni contrastos adequats als seus passos. La transició corre el risc de veure's avortada i esdevenir un fracàs en la recerca de la nova identitat i destreses".

Així mateix, Alarcón et al. (2009) argumenten que **molts d'aquests joves han crescut en famílies que s'havien socialitzat en una cultura del treball diferent de la que es troben al nostre país. D'acord amb Palacín (1005:17), els pares d'aquests joves "tenen unes expectatives que correspondrien a la trajectòria obrera de transició al treball: una incorporació precoç en feines semiqualficades que aporta un alt poder socialitzador i permet una continuïtat i un valor acumulatiu de l'experiència laboral. Això és ben lluny de les lògiques dominants en els nostres mercats de treball de mitjana-baixa qualificació".** Aquesta situació xoca amb una major presència dels valors expressius i autorealizadors que aquests joves poden buscar en el treball. Aquesta situació comporta un distanciament entre "la centralitat del treball en el projecte migratori dels pares -que implica la subordinació del projecte vital respecte al laboral- i que suposa per a aquests joves negociar amb les expectatives dels pares i ajustar les seves pròpies expectatives a una realitat a vegades desincentivadora. A diferència dels pares, viuen el període de transició com una part integral de les seves vides i, malgrat viure una pressió precoç amb relació als adolescents autòctons, no estan disposats a acceptar propostes purament instrumentals d'integració en el mercat laboral que els alienen de la seva experiència quotidiana i dels seus plans vitals".

Sens dubte, el conjunt de joves que han participat en els grups de discussió constaten l'existència d'un **mercado de treball segregat a partir del gènere, que ofereix oportunitats diferenciades als nois i a les noies.** Mentre que es considera que els nois tenen fàcil accés a activitats com la construcció, la mecànica o a determinades indústries, per exemple, es percep que les noies tenen més probabilitats de treballar com a dependents de comerç, auxiliars d'infermeria, administratives, etc. En qualsevol cas, els participants tenen clar que hi ha diferències i que nois i noies s'insereixen en activitats laborals diferenciades, d'acord a la divisió sexual del treball, constatant una major discriminació laboral vers les noies en l'accés a un lloc de treball.

Un altre element que intervé en la percepció que tenen les dones joves sobre les seves oportunitats laborals són les responsabilitats familiars. Aquest discurs s'ha detectat en algunes de les participants de primera generació, que són les que acostumen a tenir ja fills al seu càrrec. Les estratègies de les dones joves d'origen immigrant davant el mercat de treball es dissenyen des de l'assumpció del treball reproductiu (principalment cuidar els fills) com a "cosa de dones", una tasca gratificant que no s'ha de veure "intercedida" ni obstaculitzada per la seva presència

al mercat de treball. Des d'aquesta premissa, reduir l'activitat laboral remunerada és l'estratègia més habitual de les dones immigrants –sempre que la seva parella disposi d'una ocupació remunerada i resideixi amb elles en la societat receptora. Les dones joves d'origen immigrant identifiquen dificultats per compaginar la vida laboral amb la vida personal i les tasques domèstiques familiars. Així, un 6,9% admet tenir moltes dificultats a l'hora de compaginar vida laboral i familiar i un 25,2% reconeix que té algunes dificultats. La diferència amb les dones autòctones és mínima respecte a les dificultats però són més del 50% les que afirmen no tenir cap dificultat per compaginar-ho. Així, es constata que les opcions laborals més “conciliadores” per a les noies es circumscriuen majoritàriament a ocupacions per hores o a temps parcial, que puguin realitzar durant l'horari que els fills són a l'escola; així com ocupacions informals o ocasionals (que els permetin deixar la feina quan els fills es posen malalts o tenen vacances); o bé fòrmules de treball des de casa.

Un estudi rellevant glossat també al projecte Recercaixa citat (2014:59-61) que aborda aspectes específics sobre dos dels col·lectius més nombrosos a Catalunya) és *Trajectòries laborals del jovent immigrant reagrupat: marroquí i equatorià*, de la *Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya* (2008). L'anàlisi, a través de dades estadístiques i d'entrevistes a informants clau, es centra en la identificació dels principals factors que intervenen en la configuració de les trajectòries laborals dels joves reagrupats d'aquests orígens:

Fins i tot en un context laboral propici, previ a l'actual situació de recessió econòmica, la recerca mostra que el jovent reagrupat presenta, per la seva condició de reagrupat, majors dificultats d'inserció laboral que el jovent autòcton, àdhuc que el jovent immigrant que ha arribat a l'Estat espanyol amb projecte propi. **Un dels elements determinants en les trajectòries d'inserció laboral no prové tant de la capacitat del sistema per absorbir-los o de la seva baixa qualificació, sinó d'un marc legal extraordinàriament restrictiu a l'hora de reconèixer-los el dret a treballar.**

També es destaca que l'edat d'arribada a Catalunya i d'incorporació al sistema educatiu català és un element important. **Com més tardana és l'edat d'arribada, l'infant i jove pot veure condicionada en major mesura la seva adaptació a un nou sistema educatiu.** Així mateix, un altre obstacle identificat relacionat amb l'edat és **excedir l'edat d'accés al cicle de formació obligatòria.** En aquest sentit, s'identifica que en la configuració de l'itinerari educatiu del jovent reagrupat, la influència de l'edat d'arribada pot veure's modificada per l'existència d'una elevada racionalització d'un projecte personal, de manera que el/la jove tingui clar que el seu futur passa per una formació a llarg termini. Quan això succeeix, el jovent dissenya estratègies per tal d'assolir els objectius i superar les restriccions econòmiques i familiars.

Una altra de les conclusions rellevants és que la implicació dels progenitors en la formació dels fills i filles es manifesta com un aspecte cabdal per construir un itinerari educatiu de llarg abast. Sovint aquesta implicació està condicionada pel capital humà dels progenitors, sense menystenir la percepció de les oportunitats que ofereix la societat receptora. Sobretot entre el jovent marroquí reagrupat, l'estudi identifica que **algunes famílies animen activament als fills i filles a seguir l'escolarització postobligatòria com una manera d'accedir a millors condicions laborals i de vida; tot i que, en gairebé tots els casos analitzats, els progenitors disposen d'un baix capital humà.** Entre el jovent equatorià reagrupat, les experiències d'itineraris formatius llargs són menys habituals que entre el jovent marroquí reagrupat, tot i que aquesta dada no és representativa estadísticament. En qualsevol cas, aquesta evidència contrasta amb els suposats avantatges comparatius dels que gaudiria el jovent equatorià reagrupat (menors

dificultats de comunicació i d'aprenentatge lingüístic del català per la proximitat amb el castellà, nivell d'escolarització més elevat al país d'origen, etc.)

La recerca permet identificar diferències entre els dos grups analitzats pel que fa a les vivències i aspectes emocionals relacionats amb el procés migratori. **En el cas de les famílies marroquines, el projecte migratori té un abast familiar i un objectiu de permanència en la societat receptora que és compartit amb els fills i filles, independentment que aquests mostrin resistències inicials. Entre el jovent marroquí reagrupat, amb projectes migratoris protagonitzats majoritàriament pel pare, la presència de la mare al Marroc esdevé cabdal, donat que es converteix en referent per als fills i filles i actua com a element cohesionador de la família nuclear mentre dura la separació.** Per altra banda, en el moment en què es produeix el reagrupament, aquest té lloc de manera simultània per a la totalitat de la família, cosa que facilita la unitat, la cohesió i l'estabilitat emocional dels fills i filles. Aquests aspectes ajuden a superar les tensions derivades del procés migratori.

Entre el jovent equatorià reagrupat, en canvi, s'identifiquen, en general, majors repercussions de caràcter emocional. El projecte migratori de les famílies equatorianes té un abast familiar; però sovint es tracta d'un projecte protagonitzat per la mare. A diferència del cas marroquí, entre el col·lectiu equatorià, els infants i joves que romanen a l'Equador compten en menor mesura amb un referent clar que actuï com a element cohesionador de la família mentre dura la separació. A aquesta situació, cal afegir les condicions en què es produeix el reagrupament familiar i els seus efectes en el jovent reagrupat. És relativament habitual que el reagrupament no es faci en bloc per a tots els membres de la família nuclear, sinó per etapes. D'aquesta manera, el/la jove, que ha viscut el procés migratori com un moment de trencament de la família, torna a patir el procés de reagrupament com si es tractés d'un nou trencament, i això el pot posicionar en contra.

Per últim, **en els itineraris laborals d'aquests col·lectius juga un paper important la pròpia concepció del projecte migratori. La percepció general del jovent és que, fins i tot en els casos en que no es disposa de permís per treballar, tenen més oportunitats a la societat catalana que al país d'origen, sobretot a nivell educatiu.** Tot i així, entre una part del jovent equatorià reagrupat, la constatació de la millora d'oportunitats no és tan clara i es pot arribar a qüestionar el mateix objectiu migratori o a potenciar la idea del retorn. La idea de retorn i, per tant, de transitorietat, pot comportar que es desenvolupin estratègies que tinguin un impacte negatiu en la incorporació del jovent reagrupat al mercat de treball: per una banda, la manca d'objectius clars i, per altra banda, la manca d'una estratègia a seguir a l'hora d'adoptar mesures legals, com ara la nacionalització, que milloraria l'accés als recursos i les oportunitats. Entre el jovent marroquí reagrupat, en canvi, la idea de retorn apareix només en aquells projectes altament racionalitzats i, en general, predomina la idea de la permanència a Catalunya. El retorn esdevé una estratègia minoritària de determinats joves que es plantegen un futur professional que els pugui servir per situar-se al Marroc en una posició més avantatjosa.

Per concloure aquest recorregut de recerca, fem menció a l'estudi més actualitzat del qual es té constància sobre la transició escola-treball, i els processos d'integració social associats, dels adolescents d'origen immigrant és l'elaborat per Martínez-Celorrio i Marín Saldo per a la Fundació ACSAR: *"Trajectòries socials i Integració dels joves nounvinguts a Catalunya"*¹⁵, publicat aquest 2015. Per això ens hi detindrem amb una mica més de profunditat.

¹⁵ Val a dir que no s'ha tingut accés directe al document complet de l'informe sinó a un resum publicat com a Dossier de premsa, que glossem parcialment

La recerca constitueix una **explotació específica de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya (EJ 2012) que permet treballar amb una mostra de 2.875 joves d'entre 15 a 34 anys** que es separen en dues submostres: una submostra de 2.226 joves autòctons que no són fills d'estranger i representen el 78,4% dels joves catalans; i una submostra de 649 joves nouvinguts que tenen **tres perfils diferenciats (Mtnez-Celorrio i Marín Saldo, 2015: 2)**:

- a) joves amb un projecte migratori propi que han arribat sols (immigració laboral). Representen el 7,8% dels joves catalans
- b) joves arribats a Catalunya per reagrupació familiar de pares immigrants (immigració familiar). Representen el 10,6% dels joves catalans.
- c) joves que han nascut a Catalunya amb un dels pares estranger o tots dos (pare-mare) estrangers. Representen el 3,2% dels joves catalans.

Amb la finalitat aplicada de buscar dreceres per poder respondre a l'interrogant de com *potenciar la participació i l'exercici de la ciutadania entre els joves nouvinguts en un context de crisi, d'atur i de vulnerabilitat jurídica?*, els autors analitzen els següents àmbits temàtics a partir de les dades (ibíd.):

- les trajectòries educatives seguides per joves autòctons i nouvinguts,
- les trajectòries laborals viscudes per joves autòctons i nouvinguts,
- les identitats d'alteritat o d'immersió cívica en la societat catalana,
- la relació entre les trajectòries educatives i laborals amb el grau d'immersió cívica en la societat catalana,
- la mobilitat social inter-generacional entre joves autòctons i nouvinguts
- la relació entre la mobilitat social i el grau d'immersió cívica en la societat catalana

Algunes de les conclusions generals rellevants per aquest capítol que s'extrauen de l'informe serien les següents que destaquem (n'hi d'altres però són de més rellevància en altres capítols del present informe). Inclouen no només resultats pel que fa a temes d'inserció laboral i mobilitat social, sinó també sobre emancipació (disposar de llar pròpia) **dels joves i condicions de la mateixa¹⁶**:

1. **Tot i el context de crisi, de menors salaris i de major risc d'atur i pobresa, entre els immigrants preval una estratègia sacrificada d'assimilació descendent dels pares i dels joves nouvinguts per aprofitar l'arrelament i la immersió en curs. Per tant, no hi ha ni retorn massiu ni tampoc l'elevat atur i l'empobriment han generat un racisme de crisi, hostil i xenòfob contra els immigrants, tal i com estan vivint altres països del nostre entorn europeu.**
Els autors asseguren (2015:4) que el seu comportament és el d'una resistència adaptativa amb *risc continuat de caure en la irregularitat sobrevinguda pels pares per no poder renovar les autoritzacions*. La vulnerabilitat jurídica en que poden caure els fills i joves nouvinguts és una dada a tenir molt en compte.
2. **La majoria dels joves nouvinguts provenen d'origens socials baixos: 61% entre els nouvinguts laborals i 58% entre els nouvinguts per reagrupació familiar. Han arribat a Catalunya perseguint l'ascensor social que no era possible als**

aquí. Vid. Bibliografia.

¹⁶ En el capítol sobre identitats ens farem ressó de les dades i apunts de recerca d'aquest informe que vinculen els processos d'identificació amb la societat de recepció amb el tipus d'itineraris formatius i laborals seguits pels joves d'origen immigrant.

seus països. Entre els joves autòctons el 42% prové d'orígens baixos i populars. Així es reflecteix en la següent taula (Mtnez-Celorrio i Marín Saldo, 2015:5)

Taula 2.
Orígens socials de joves autòctons i joves nouvinguts

	Autòctons	Nouvinguts immigració laboral	Nouvinguts immigració familiar
Directius i professionals	11%	13%	4%
Empresaris i autònoms	32%	23%	23%
Empleats i tècnics auxiliars	15%	3%	15%
Obrers indústria	12%	11%	8%
Obrers construcció	9%	13%	16%
Obrers no qualificats	17%	29%	29%
Aturats	4%	8%	5%
Total	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de l'*Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*

3. **Els nouvinguts amb projecte laboral propi han finalitzat, de forma majoritària, els seus estudis als països d'origen.** El 63% dels joves nouvinguts s'han escolaritzat per complert als seus països d'origen. Tan sols el 29% dels joves nouvinguts han fet quasi tota l'escolarització a Catalunya (veure taula adjunta, íd., pg. 6).

Taula 3.
Màxim nivell d'estudis per condició migratòria

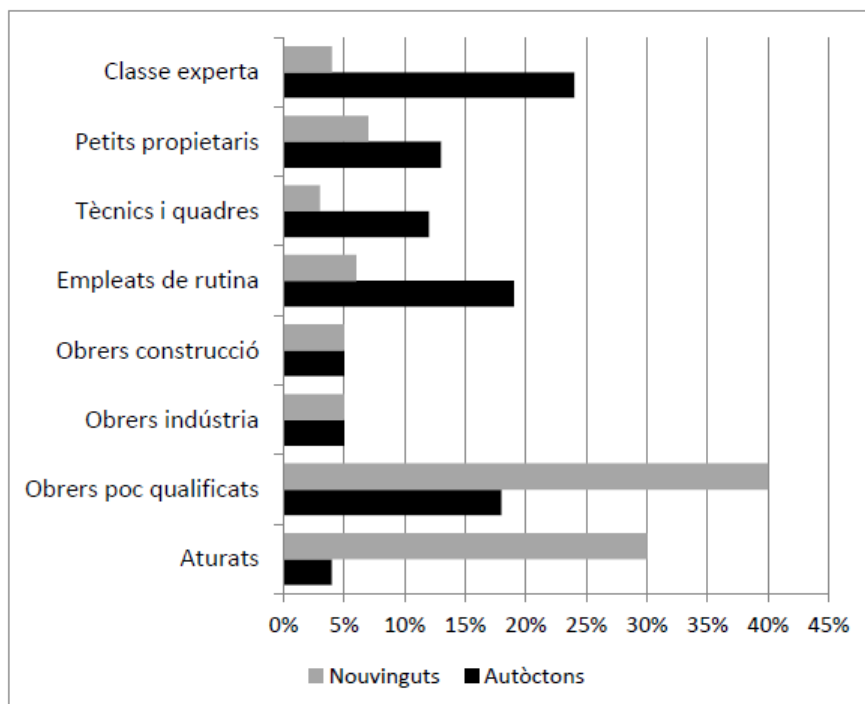
	Autòctons	Immigració laboral	Immigració familiar
<i>Estan estudiant (%)</i>	39%	5%	34%
<i>Màxim nivell d'estudis</i>			
<i>-Universitat i FP Superior</i>	55%	25%	14%
<i>-Secundaris</i>	22%	30%	26%
<i>-Bàsics o inferiors</i>	23%	45%	60%
Total	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de l'*Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*

4. Tal i com es mostra als estudis previs, **els joves nouvinguts suporten pitjors condicions laborals i pitjors ocupacions. Segueixen trajectòries d'atur, precarietat i d'inserció laboral precoç mentre que els joves autòctons tendeixen a seguir trajectòries lentes d'inserció.** Tot i que el 21% dels joves nouvinguts tenen itineraris formatius superiors, tan sols el 4% assoleix feines professionals de la classe experta per un 24% entre els joves autòctons (íd., pg. 9).

Gràfic 2.

Ocupació dels joves autòctons i nouvinguts a Catalunya (2012)



Font: Elaboració pròpia a partir de l'*Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*

L'estratificació laboral perjudica als joves nouvinguts ocupant les feines menys qualificades (40%) i patint un major atur (30%). **L'anàlisi de trajectòries laborals que es fa a l'estudi identifica quatre itineraris:**

- **els itineraris d'atur i inactivitat** a la llar estan presents entre el 33% dels nouvinguts a Barcelona i entre el 50% dels nouvinguts reagrupats. Entre els autòctons és del 18%.
- **els itineraris de precarietat** sumen un 20% entre els nouvinguts laborals i tan sols un 6% entre els joves autòctons.
- **els itineraris d'inserció precoç** agrupa els qui van començar a treballar en acabar estudis i tot un 90% està ocupat entre els 23 i 31
- **els itineraris d'inserció lenta** per allargament d'estudis és un perfil més propi dels joves autòctons (43%) que no pas dels joves nouvinguts.

Així es reflecteix a la següent taula de l'informe (2015:10)

Taula 6.

Tipologies de trajectòria laboral per condició migratòria

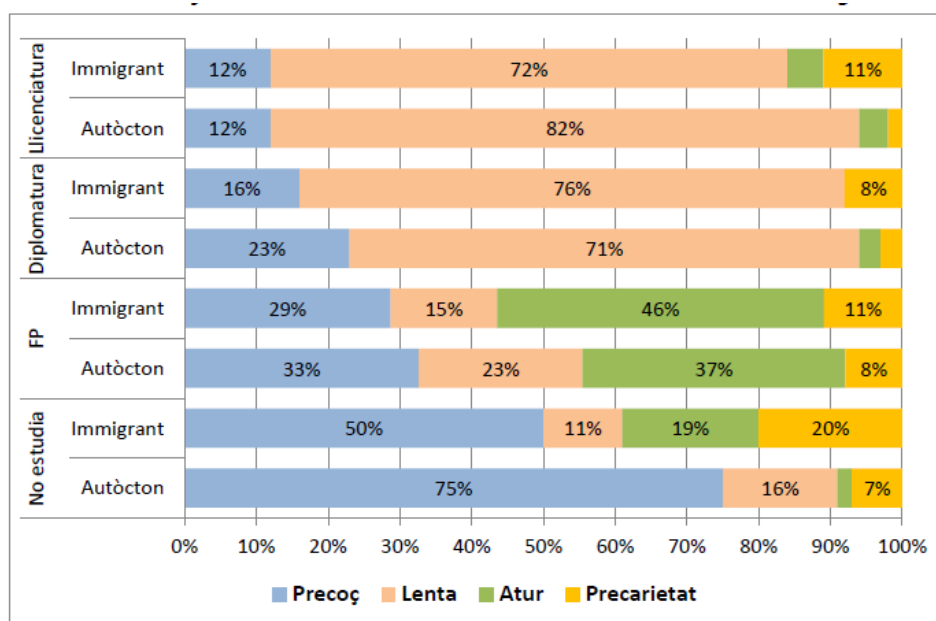
	<i>Precoc</i>	<i>Lenta</i>	<i>Atur</i>	<i>Precarietat</i>	Total
<i>Autòctons</i>	33%	43%	18%	6%	100
<i>Immigrants BCN</i>	28%	24%	33%	15%	100
<i>Immigrants CAT</i>	36%	26%	29%	9%	100
<i>Immigr. familiar</i>	23%	16%	50%	11%	100
<i>Immigr. laboral</i>	44%	27%	8%	20%	100

Font: Elaboració pròpia a partir de l'*Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*

El gràfic que acompanya la taula anterior recull el **creuament entre les trajectòries educatives i laborals**. En el cas dels itineraris d'estudis llargs els hi correspon una trajectòria laboral lenta. A la inversa, els itineraris curts d'estudis impliquen trajectòries laborals de precocitat. En els itineraris de FP i estudis secundaris és on trobem una major taxa d'atur, independentment de la condició migratòria.

Gràfic 3.

Trajectòries educatives i laborals entre autòctons i immigrants

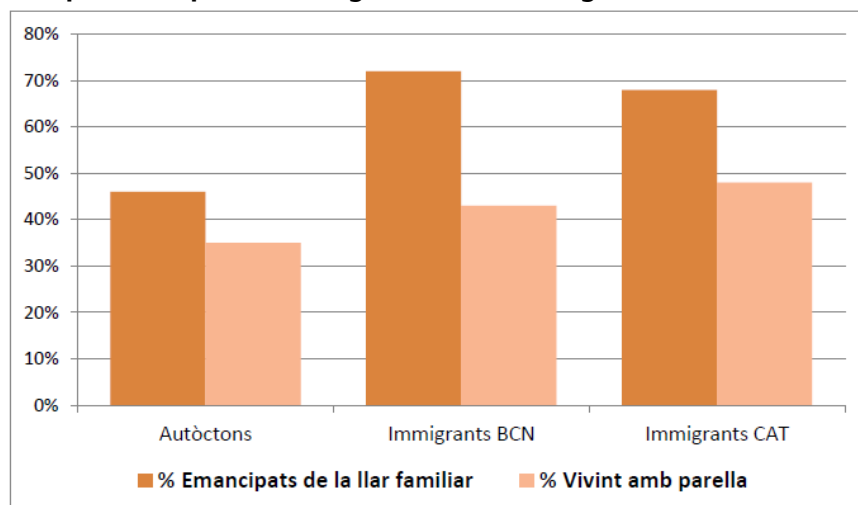


Font: Elaboració pròpia a partir de l'*Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*

10

- El 70% dels joves nouvinguts estan emancipats de la llar familiar i el 45% de les noves llars formades viu en condicions de pobresa. També hi ha un 10% de les noves llars formades per joves nouvinguts que viu en condicions acomodades. Només el 46% dels joves autòctons entre 15-34 anys ja estan emancipats de la llar dels pares. Entre els joves nouvinguts a Barcelona l'emancipació paterna és del 72% i entre els nouvinguts a la resta de Catalunya del 68%.

Gràfic 4. Emancipats i emparellats segons condició migratòria



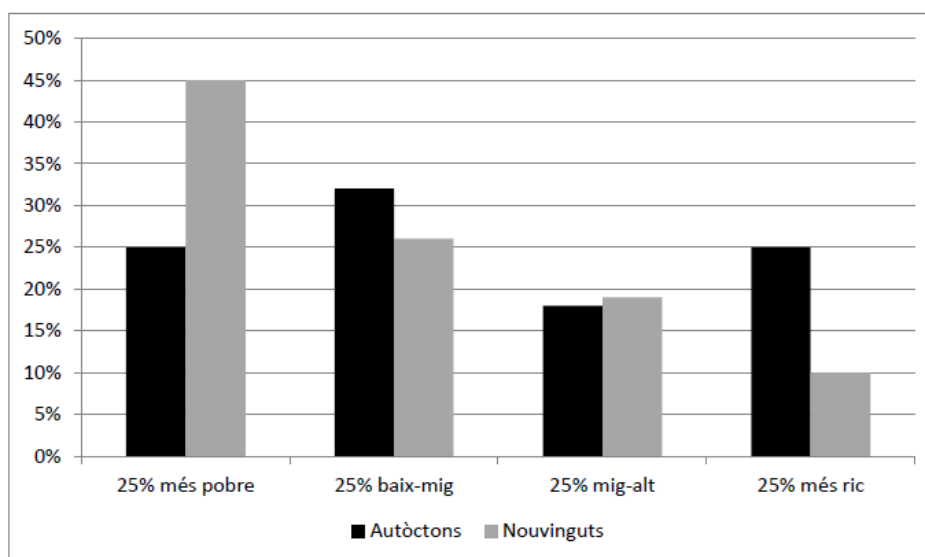
Font: Elaboració pròpia a partir de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012

A més, la taxa d'emancipació paterna s'eleva més enllà del 80% entre els nouvinguts laborals que han arribat per compte propi. Més en concret, entre els subsaharians l'emancipació familiar arriba fins el 93% i entre els magrebins la taxa d'emancipació és del 81%. Alhora, més de la meitat dels que ja no viuen amb els pares ho fan en parella però amb major proporció entre els joves nouvinguts que no pas entre els joves autòctons. El 35% d'aquests últims viuen al 2012 amb la seva parella, per un 43% dels nouvinguts residents a Barcelona i un 48% dels nouvinguts residents a la resta de Catalunya.

Les noves llars formades pels joves emancipats es caracteritzen per un nivell d'ingressos econòmics baix i molt baix. El 45% d'aquestes noves llars es situa en el quartil més pobre de renda i el 26% en el quartil baix següent. Per altre banda, cal destacar que un 10% de les noves llars de joves nouvinguts forma part del quartil més benestant i ric, percentatge que és del 25% entre els autòctons.

Gràfic 5.

Nivell d'ingressos de les llars formades per joves nouvinguts i per joves autòctons (en quartils de renda)

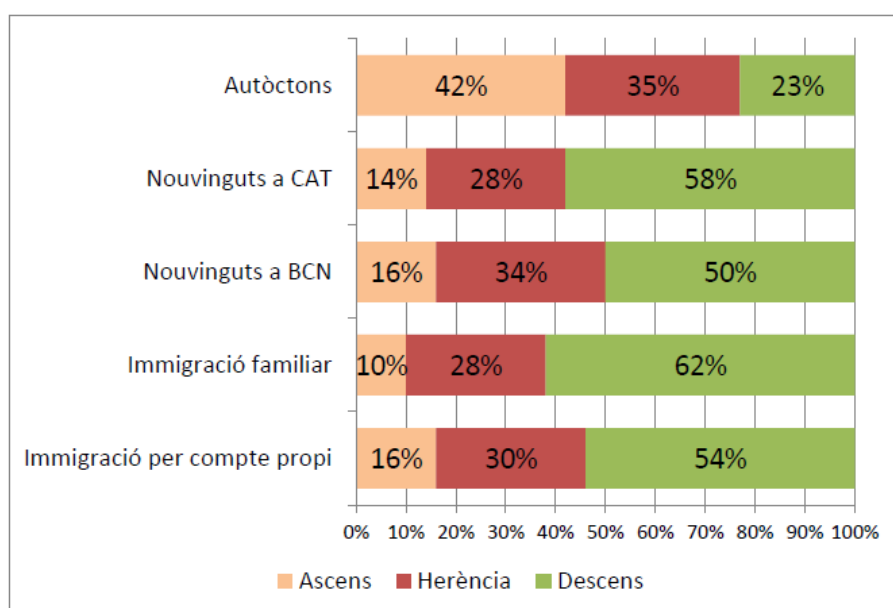


Font: Elaboració pròpia a partir de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012

6. Els joves nouvinguts pateixen el doble de descens social que els autòctons. El màxim descens social es correspon a les identitats d'alteritat. Són els joves autòctons qui presenten major taxa d'ascens social (42%) i menor descens social intergeneracional (23%). La mobilitat social analitzada compara la classe social del jove respecte de la del pare quan el primer tenia 15 anys d'edat.

Gràfic 8.

Taxes de mobilitat social entre pares i fills per condició migratòria dels joves de 15-34 anys residents a Catalunya (2012)



Entre els itineraris de no estudis els joves autòctons obtenen un 38% d'ascens social respecte als pares per tan sols un 6% dels nouvinguts. En els itineraris de FP l'ascens

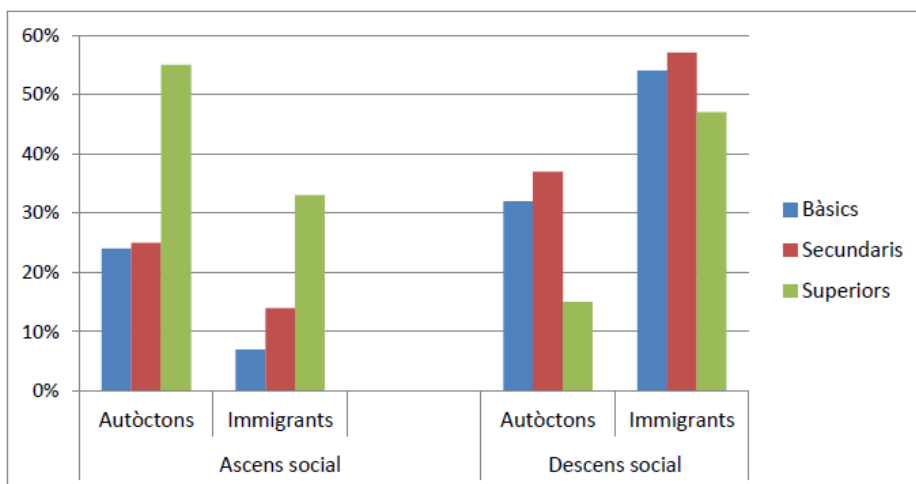
social dels autòctons és del 33% pel 13% entre els nouvinguts. El descens social d'aquests és del 57% pel 26% dels autòctons.

Entre els itineraris de Llicenciatura la diferència en l'ascens social entre els autòctons (52%) i els nouvinguts (37%) és de 15 punts. Pel descens social, la diferència és de 31 punts més pels nouvinguts. En els itineraris de Diplomatura, la diferència en favor dels autòctons és de 12 punts per l'ascens social i una menor diferència pel cas del descens social de tan sols 3 punts pels nouvinguts.

No obstant, a igual esforç meritocràtic, les recompenses que ofereix la societat catalana segueixen diferenciades per l'origen estranger o nadiu dels joves. El gràfic 10 ens mostra que els universitaris autòctons arriben fins a un 55% d'ascens social en relació als seus pares per un 33% d'ascens social entre els universitaris nouvinguts. En canvi, aquests pateixen un 47% de descens social enfront el 15% patit pels universitaris autòctons.

Gràfic 10.

Ascens i descens social en funció dels nivells educatius entre autòctons i nouvinguts de 15-34 anys residents a Catalunya (2012)



Font: Elaboració pròpia a partir de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012

Aquesta dinàmica estructural, d'acord amb els autors (2015:19) ens ha de fer repensar els mecanismes d'equitat en el mercat de treball com a esfera central de la igualtat o desigualtat d'oportunitats.

Hem anat veient, doncs, com un dels temes que més emergeixen en les dades amb un seguiment diacrònic de la transició escola-treball tenen a veure amb la **idea de mobilitat social i possibilitats d'ascensor social dels adolescents i joves d'origen immigrant en comparació amb les posicions ocupades pels seus pares**. Un bon emmarcament per comprendre les dinàmiques consignades en les dades anteriors el tenim articulat a l'Informe Recercaixa (2014) realitzat pel CER de Migracions de la UAB (2014: pgs. 50-54), on es fa un resum les causes que hi ha darrere la tendència cap a la "reproducció" de les posicions laborals dels pares i cap a uns **patrons de presència/absència en el mercat de treball i de tipus d'incorporació laboral globalment inferiors als dels seus homòlegs** (després de controlar el factor educatiu) són diverses. En resumim els bàsics:

- **Factors que tenen a veure amb l'oferta (característiques dels joves)**

Factors lligats a la manca de qualificació dels joves i a la seva trajectòria educativa (itinerari, abandonament escolar -*dropout*-, rendiment acadèmic, manca d'acreditació

formatives, etc.). La classe social de la família (estatus socioeconòmic i nivell educatiu del pare i de la mare, prenent com a marc de referència tant la societat d'origen com la destinació) és un element central a l'hora d'explicar tant l'ambició educacional i professional dels joves, com també les seves posteriors posicions laborals (Portes i Rumbaut 2001; Liebig i Schröder 2009; Portes et al. 2010; citats per CER Migracions, 2014:50). La posició socioeconòmica d'aquestes famílies explicaria la major incidència de trajectòries "obreres", orientades en major mesura cap a la "cultura del treball manual i poc qualificat" (Cachón 2005, citat per CER Migracions, íbid.).

D'acord amb Palacín (2005:17), per al cas de Catalunya, **els pares d'origen immigrant tenen unes expectatives més pròpies de la trajectòria obrera de transició al treball: una incorporació precoç en feines semiqualficades que aporta un important poder socialitzador i que hauria de permetre una continuïtat i un valor acumulatiu de l'experiència laboral. Aquest model s'allunya de les lògiques dominants en els mercats de treball de mitjana-baixa qualificació on s'inserten.**

A la vegada, aquest tipus d'orientació de les estratègies dels pares pot "xocar" amb una **major presència de valors expressius i autorealitzadors davant el treball remunerat entre els joves fills d'immigrants amb més nivell educatiu i amb major nivell d'ambició** (Palacín 2005). Per tant, segons l'autor, s'assistiria en alguns casos a la necessitat de reajustar la centralitat del treball en el projecte migratori dels pares (en el sentit de subordinar el projecte vital respecte al laboral), a les expectatives dels joves d'obtenir una feina qualificada i gratificant en un context d'igualtat d'oportunitats que han percebut en el sistema educatiu i en el discurs polític al voltant de la "ciutadania". **Per altra banda, les expectatives dels pares no són homogènies, sinó que també estan en funció de la classe social.** Els treballs de Pàmies (2007, 2011) mostren que la manera com les famílies marroquines perceben l'escola està en relació amb els models d'èxit escolar existents al seu entorn familiar, tant a Catalunya com en el seu context d'origen. Diferències explicades a partir dels recursos comunitaris i els contactes interètnics (dinàmiques relacionals). Viure en espais socials ètnicament segregats també pot incidir de manera negativa en la trajectòria laboral. Per al cas de Catalunya, Pàmies (2007) constata que els nois i les noies marroquins de primera i segona generació que provenen d'un espai social minoritzat i segregat, perceben l'escola com una institució que escassament facilita la mobilitat social i això té efectes directes sobre la seva experiència escolar i sobre les seves ambicions educatives i professionals.

L'itinerari d'adaptació lingüística dels joves a Catalunya. Alarcón i Parella (2013) assenyalen, a partir de l'explotació de les dades de l'estudi ILSEG, **distints itineraris d'adaptació lingüística -mesurats a partir d'indicadors de competència i preferència de la llengua castellana, catalana i llengües d'origen- entre els adolescents fills i filles d'immigrants.** Aquests itineraris estan estretament vinculats al capital econòmic i cultural de les famílies, a les aspiracions i expectatives educatives dels mateixos joves, a l'èxit acadèmic i, en menor mesura, al grup nacional. Donada l'estreta connexió que hi ha a Catalunya entre l'estructura social i l'estructura demolingüística a la societat catalana, àmpliament estudiada pel que fa a les trajectòries dels fills i filles de la immigració interior, és d'esperar que els patrons d'integració lingüística, units a d'altres factors, tinguin repercussions en els itineraris d'incorporació laboral d'aquests joves i en les seves possibilitats de mobilitat social ascendent.

No hem d'oblidar els condicionants de gènere. Les noies turques i marroquines a França presenten taxes més baixes d'activitat en el mercat laboral, tot i haver assolit millors trajectòries educatives (Simon, 2003) En general, la majoria d'estudis assenyalen que el risc de quedar-se al marge del mercat laboral és més alt per les nenes dels immigrants que per als nens. Un altre element que intervé en la percepció que tenen les dones joves sobre les seves oportunitats laborals són les responsabilitats familiars. Les

estratègies de les dones joves d'origen immigrant davant el mercat de treball es dissenyen des de l'assumpció del treball reproductiu (principalment cuidar els fills) com a "cosa de dones", una tasca gratificant que no s'ha de veure "intercedida" ni obstaculitzada per la seva presència al mercat de treball.

Per al cas específic de les noies marroquines residents a Catalunya, Pàmies, Ponferrada i Bertrán (2012) analitzen les estratègies que despleguen algunes d'aquestes noies a l'hora de superar les barreres familiars que s'interposen a les seves elevades expectatives educatives i d'emancipació. Caldrà conèixer en quina mesura aquesta voluntat emancipadora està també lligada –o no– a una determinada manera d'entendre el grau de centralitat i els valors davant el treball remunerat i quin tipus d'estratègies serà necessari desplegar.

- **Factors que tenen a veure amb la demanda (obstacles i a les oportunitats detectades que fomenten l'accés d'aquest col·lectiu al mercat laboral)**

A l'informe Recercaixa (apartat d'Educació) s'assenyala la **influència del context educatiu i les polítiques educatives sobre l'èxit escolar i els itineraris formatius (segregació escolar, titularitat dels centres, grau de reconeixement de la diversitat a l'escola, programes i dispositius d'atenció a la diversitat, etc.)**.

Pel que fa a les institucions del mercat laboral, aquestes poden influenciar en el resultat dels grups d'immigrants, a partir de l'anàlisi dels impactes diferenciats i barreres que poden constituir els models d'ocupació, els règims laborals, les relacions industrials, l'estructura productiva, etc. Per al cas de Catalunya cal adaptar l'aproximació laboral al context actual de crisi econòmica (Pajares 2010; Parella i Sordé 2011). En aquest sentit, **assistim a un canvi social accelerat que s'ha viscut en un temps molt breu que qüestiona molts dels coneixements que fins ara s'han donat per vàlids pel que fa a la transició formació-ocupació dels joves en general, la qual cosa tindrà també impactes diferenciats i específics sobre els fills i filles de la població migrada (atur, NEET, etc.)**. A l'ensem, per al context català, a l'hora d'estudiar la incorporació laboral, també serà necessària dedicar una atenció especial al continuum entre la formalitat i la informalitat, que habitualment no es considera en els estudis sobre mercat de treball (Torns et al. 2012).

No podem deixar de tornar a fer menció, segons s'adverteix a l'informe Recercaixa (2014: pg. 53), a la **discriminació en el mercat laboral per motius ètnics**. Aquest factor sol aparèixer de manera més evident en alguns grups nacionals específics i entre els joves amb un nivell educatiu més baix, amb menys expectatives formatives i professionals. El discurs sobre l'existència de discriminació laboral entre treballadors autòctons i estrangers és més present entre els nois d'origen marroquí (Gualda 2007; Alarcón et al. 2010). A la vegada, com mostra Gualda, la mateixa percepció de racisme (ja sigui pròpia o a través d'amics i familiars) en el mercat de treball pot incidir negativament en les decisions educatives dels joves, sota la base del sorgiment d'identitats de caràcter "reactiu" entre determinats perfils de joves. En la mesura que aquests joves puguin arribar a percebre o a patir les mateixes discriminacions i privacions econòmiques que han vist en els seus pares, es corre el risc que puguin generar rebuig cap a les institucions, de manera que cerquin refugis alternatius, de caràcter reactiu, davant una realitat que bloqueja les aspiracions de riquesa i estatus social. A diferència dels pares, aquests joves no perceben els beneficis en termes comparatius que sí han experimentat els seus progenitors, que tenen com a referència els nivells de benestar que tenien a la societat d'origen.

Un últim factor relatiu a la demanda s'agrupa en les **característiques de l'oferta pública dels serveis d'ocupació**. Concretament, per un costat, en l'escàs coneixement que

tenen els joves sobre l'oferta de serveis públics d'ocupació i una infrautilització dels mateixos (major ús de les xarxes informals i dels recursos comunitaris per a la cerca de feina). I, per l'altre, en la limitada utilitat de l'oferta actual d'itineraris formatius de caràcter ocupacional a l'hora de trobar feina en l'actual context econòmic. S'aboca així a molts d'aquests joves a la realització d'una seqüència de cursos de formació ocupacional sense una lògica que els permeti aprofundir en les capacitacions professionals. En aquest sentit, segons Alarcón et al (2010), aquests dispositius podrien acabar esdevenint mecanismes de contenció i una forma de canalitzar el conflicte social. Les seqüències inconnexes de cursos ocupacionals lluny d'incentivar als joves, generen més frustració.

Per cloure l'apartat, i tal com es recollia a l'Informe final del citat projecte Recercaixa (CER Migracions, 2014), l'àmbit ocupacional és un dels que planteja majors incerteses i reptes de futur per als adolescents i joves d'origen immigrant. Malgrat les dades aproximatives, encara no hi ha hagut temps per poder obtenir diagnòstics precisos sobre quins són els principals itineraris educació-treball i les seves trajectòries laborals, donat que, per una qüestió d'edat, una bona part d'aquests joves encara es troba cursant estudis obligatoris i les seves incursions al mercat de treball són encara incipients. Així mateix, en qualsevol cas, no podem parlar encara de distàncies de moment prou segmentades o consolidades entre joves com per certificar un fenomen d'exclusió laboral amb unes coordenades ètniques específiques. De moment, el que sembla que preval per damunt de tot és l'exclusió lligada a la situació socioeconòmica i a un component generacional, conseqüència directa d'una crisi econòmica i financera que ha suposat un marcat empitjorament de la incorporació dels joves al mercat de treball, especialment dramàtic entre els joves sense estudis, procedents de famílies amb baix nivell socioeducatiu.

2.4.2. Conclusions i reptes en clau d'intervenció i de recerca sobre la transició al món laboral dels joves d'origen immigrant

La inserció laboral dels joves en general, com es palesa en les anàlisis sociològiques suara ressenyades, ve condicionada per un mercat de treball juvenil amb una *polarització social* interna, generada en bona part en base a les condicions socials d'origen de la població; però a més, sembla que la conjuntura de crisi econòmica, malgrat que afecta uns col·lectius més que d'altres, ha començat a penetrar també en els estrats més ben situats del mercat de treball juvenil. Un exemple d'aquest fenomen queda reflectit en l'augment progressiu que hi ha hagut en els darrers anys de les trajectòries d'atur i d'instabilitat crònica, fins al punt que es converteixen en els tipus de trajectòria majoritaris entre la població jove que s'insereix a partir del 2010 (CER Migracions, 2014); i d'entre la població jove, els nois i noies d'origen immigrant estranger en resulten els més vulnerables degut en part a una menor qualificació per abandonament més primerenc dels estudis, i en part a les barreres imposades per l'etnificació i la discriminació segons adscripció ètnico-cultural present en molts sectors del mercat de treball.

- Recomanacions d'intervenció a la llum de l'estat de la qüestió
 - o Tenint en compte les dades sobre abandonament escolar i les dificultats per seguir una trajectòria escolar més o menys linial, sense "entrades i sortides" forçades per les condicions materials de vida dels joves i les seves famílies, **calen sobre tot accions directes orientades als i les joves que puguin millorar la formació i l'ocupabilitat dels que es troben en situació d'atur i no han finalitzat l'Educació Secundària Obligatoria, que haurien de contemplar tant dispositius que ofereixin certificacions de professionalitat**

com proporcionar recursos als joves, professionals i emocionals (motivació, autoestima, etc.), per tal de reenganxar-se dins de la formació reglada i/o incrementar les seves oportunitats d'inserció laboral.

- Per tant, és necessari **establir programes i accions a través de l'educació i la formació ocupacional que reforcin no només la qualificació específica d'aquests joves, sinó també altres competències bàsiques i transversals, així com la motivació, l'autoconfiança i l'autoestima**
- Prèviament això implica afavorir la **coordinació entre les institucions i les entitats locals a fi i efecte de configurar dispositius estables que puguin identificar les persones joves que abandonen el sistema educatiu de forma prematura i oferir, des d'una aproximació holística, serveis i programes capaços d'atendre les necessitats específiques de cada jove.**
- Donat que una part gens menyspreable dels joves d'origen immigrant sense feina correspon al perfil de joves amb baixos nivells de qualificació assolida, que han quedat fora del sistema educatiu i formatiu, cal implementar programes i accions que fomentin la seva inserció laboral i/o el retorn al sistema educatiu, dispositius preventius i compensatoris que contribueixin a situar-los en la millor posició.
- També seria útil **desenvolupar accions i modalitats formatives que permetin compaginar estudis i feina, una situació que apareix en gran part de les trajectòries educatives dels joves de família immigrada** (CER Migracions, 2014). Prendre consciència que aquesta situació respon a necessitats econòmiques familiars més que no pas a motius emancipatoris i resulta de tipus auxiliar i complementària a la trajectòria educativa.
- Cal treballar també en la direcció del **treball en xarxa per millorar i optimitzar l'acompanyament als adolescents i joves, sobre tot els més vulnerables, en els seus processos de transició del món escolar al laboral**. Tal i com reclamen estudiosos de la temàtica com Marino i Garcia (2007), aquest acompanyament requereix fer-ne un seguiment individualitzat i, alhora, tenir un referent adult positiu i personalitzat que doni el suport i la coherència necessaris en la construcció dels itineraris formatius per assolir una inserció laboral en les millors condicions possibles, és a dir, que afavoreixi l'acumulació del capital social disponible en el territori per ajudar-los a fer la transició cap al món adult.
 - o Des d'aquesta perspectiva, caldria **repensar el paradigma de l'orientació. L'orientació acadèmica i professional no pot limitar-se a entrevistes i tests per detectar habilitats i expectatives, cal que sigui un procés continuat i que tingui en compte tots els referents que funcionen, de fet, com a orientadors de les tries dels joves (família, amics, mitjans de comunicació, etc.).** Caldria generalitzar l'experiència que ja han portat a terme (Merino i Garcia, íd.) alguns municipis que han desenvolupat projectes d'acompanyament que van més enllà de l'acompanyament a la transició en els sistemes de formació (reglada o no reglada) o d'inserció laboral, mitjançant una estructura estable que integra alhora la informació, l'orientació, la formació i l'acompanyament als diferents dispositius de formació i inserció
- Respecte als canals d'informació, alguns estudis (Alarcón et al., 2010) destaquen que per part de la població jove d'origen immigrant existeix una valoració negativa dels serveis d'ocupació públics com a eines de col·locació laboral, tot i que existeix objectivament poc coneixement dels canals i espais de difusió oficials de l'oferta de feina. Així, preval la utilització de canals informals per a l'accés a l'ocupació,

mentre que la utilització dels canals formals, obeeix principalment a motius legals (tramitació o renovació de permisos).

- o Per tant, una recomanació encara pendent seria **millorar els canals d'informació de l'oferta de formació i ocupació, diferenciant les característiques de l'oferta, clarificant l'oferent i diversificant els canals.**
- o Aquesta recomanació és especialment necessària per a les persones joves nouvingudes amb projecte migratori propi, per això caldria reforçar aquest aspecte en els processos d'acollida. Alhora que cal **oferir facilitats per superar els obstacles lingüístics i formatius, especialment entre les persones joves nouvingudes.**
- o **Els serveis idonis on millorar aquesta informació serien les Oficines d'Atenció Ciutadana dels municipis, complementant-los amb el treball en xarxa amb el món associatiu, així com amb d'altres institucions i serveis (oficines d'acollida, serveis d'informació juvenil...)**
- . Una altra bona estratègia d'intervenció igualment seria **apostar per la formació dels joves fills i filles de famílies immigrants amb trajectòries d'èxit per assessorar altres joves.** Aquesta acció implicaria, a nivell local, crear dispositius d'orientació que es nodreixin de les competències interculturals de joves que han experimentat processos migratoris en primera persona o a través de les seves famílies i que han adquirit tot un seguit de competències interculturals vinculades al fet d'experimentar un procés d'incorporació en un context lingüístic, social i cultural diferent. **Aquest rol de formadors a la vegada els convertiria en referents d'altres joves d'origen immigrant i contribuiria a reduir la seva estigmatització social.**
- . Atès que molts fills i filles de famílies immigrants compten amb una xarxa social limitada i poc diversificada, que els dificulta inserir-se laboralment més enllà dels sectors on s'havia concentrat bona part de la generació dels seus pares (p.e. construcció, hostaleria, servei domèstic, etc.) i que, a més a més, perceben que són discriminats en l'accés a una feina, (especialment els de confessió musulmana), **calen eines d'intervenció social innovadores, que promoguin la relació entre persones, per tal de superar aquests obstacles:**
 - o Una idea força en aquest sentit consisteix en **impulsar la mentoria social i professional com a eina d'intervenció que proporciona suport individualitzat a joves en risc d'exclusió que no tinguin prou xarxa i contactes per trobar feina i que han de fer front sovint a processos de discriminació** (per raons ètniques, religioses, etc.) en l'accés al treball (CER Migracions, 2014)
 - o Aquest tipus de mesures també inclourien **potenciar des de l'administració que el teixit empresarial s'impliqui a nivell local en projectes de mentoria amb joves en risc d'exclusió social, que permetin apropar-los al funcionament quotidià d'una empresa i això pugui millorar la seva autoestima i motivar-lo a seguir formant-se i a desenvolupar tot el seu potencial.**
 - o Des de l'informe Recercaixa (2014) es recomana, per tal de millorar la connexió entre empresaris i formació professional i poder millorar la motivació del joves, **incorporar partners procedents del món empresarial que assumeixin una part important de la formació.** Per al cas específic de joves d'origen immigrant de determinats perfils, la implicació dels empresaris és clau per garantir la posterior inserció laboral, sobretot a

l'hora de superar la discriminació de què poden ser víctimes durant els processos de selecció.

- o També es **podrien incorporar mòduls de pràctiques professionals en tots els dispositius formatius i educatius, per tal d'aproximar el mercat de treball al jove i afavorir que el contacte directe amb persones del món laboral implicades en la seva formació permeti superar les barreres de la discriminació.**
- o En general, cal **impulsar accions que contribueixin a augmentar la conscienciació, comprensió i valoració de la gestió de la diversitat i de la inclusió dins del mercat laboral i del món empresarial.**
- . Donat que una part dels joves fills i filles de famílies immigrants es plantegen l'emigració a l'estranger com a estratègia de creixement personal o exclusivament com de cerca de feina i molts d'ells poden fer ús tant de recursos personals vinculats al seu origen, com de recursos familiars i comunitaris amb què compten fora, **cal posar en valor les seves competències interculturals per tal que puguin rendibilitzar-les en un món globalitzat. Potenciar les competències interculturals i lingüístiques d'aquests/es joves, a fi d'ampliar les seves possibilitats d'inserció laboral i d'emprendre projectes propis amb una projecció internacional** (Recercaixa, CER Migracions, 2014).
- . Prenent en consideració que bona part dels joves d'origen immigrant opten per seguir un itinerari de formació professional, **esdevé indispensable seguir treballant per dignificar aquesta formació.** Alguns estudis de la Fundació Jaume Bofill donen idees i recomanacions per assessorar aquesta estratègia, a partir d'una implicació més gran dels agents econòmics i socials.
- . També cal **neutralitzar l'estigma de les escoles de “segona oportunitat”** (Merino i Garcia, 2007). Sovint, les mesures compensatòries de la desigualtat o les vies paral·leles per als alumnes que han fracassat a l'escola tenen el risc d'estigmatitzar els joves que hi assisteixen, per judicant la validació de les competències adquirides. Una segregació excessiva dels joves amb problemes d'aprenentatge o de conducta els pot portar al conegut procés d'etiquetatge. A més, pot funcionar com un senyal negatiu per al mercat de treball. Així, per exemple, caldria replantejar-se si aquest tipus de programes han de ser interns o externs al sistema educatiu i quin ha de ser el perfil professional dels formadors.

• Focus de recerca a aprofundir

Partint d'una certa tendència homogeneïtzadora en termes de precarització entre els joves de classe treballadora pel que fa a les trajectòries i la situació laboral, si bé hi continuen jugant un paper clau les condicions familiars de pertinença i l'estructura material d'oportunitats futures, **caldrà analitzar i avaluar amb més atenció fins a quin punt en el futur podrem aïllar variables d'origen ètnic-cultural per estudiar i millorar les trajectòries dels fills i filles de famílies immigrades (és a dir, fins a quin punt es crea i consolida un mercat de treball juvenil “etnificat”) sense tenir molt directament en compte el nivell socioeducatiu.** Més en concret:

- . Des d'una mirada a mig termini, **caldrà considerar en quina mesura es consolidaran o no a la societat catalana patrons d'incorporació social diferenciada per als infants o joves pertanyents a minories ètniques.**
- . En aquest sentit, i d'acord amb la reflexió de l'equip del projecte Recercaixa (CER Migracions, 2014), una de les principals incògnites que demandarà prestar atenció

des de la recerca serà **analitzar més endavant en quina mesura la reactivació de l'economia anirà acompanyada d'un patró similar entre aquests joves i la resta; en el sentit de veure si la formació acadèmica dels fills i filles d'immigrants serà o no suficient per obtenir feina**. En el cas de Catalunya, es tractarà de futurs joves amb un origen familiar immigrant, que no necessàriament hauran de ser fills i filles de pares que hagin immigrat, sinó també néts (com ja és una consolidada realitat social entre molts dels joves que resideixen a determinats barris populars de França -les banlieus-, que són fills o néts d'immigrants procedents principalment de països del nord d'Àfrica).

- Per altra banda, i paral·lelament al que succeïa amb les trajectòries escolars, tal i com apuntaven R. Merino i M.I. Garcia (2007), **encara manca informació estable sistematitzada de tall estadístic que ens permeti fer un diagnòstic sobre els itineraris d'inserció laboral dels joves d'origen immigrant. caldria disposar de dispositius periòdics de recerca que permetessin aprofundir en la qüestió de com construeixen els joves els seus itineraris al llarg del temps, amb quines expectatives, quines decisions van prenent i quins resultats van obtenint al llarg de la seva transició.**
- Pel que fa a l'avaluació, també caldria fer un esforç per avaluar els efectes dels diferents programes de formació i d'inserció i els seus impactes específics sobre els fills i filles de famílies immigrades (Merino i Garcia, 2007). Una avaluació que donés eines per reformular els aspectes negatius d'aquests programes i per consolidar-ne els aspectes positius, és a dir, els que han ajudat més a construir itineraris coherents i sòlids d'inserció social i professional dels joves. Per tal d'avançar en els dispositius d'avaluació caldria privilegiar la perspectiva dels itineraris de formació i d'inserció laboral per tal d'avaluar els efectes dels dispositius de formació i treball. És a dir, en la mesura que integren informació, orientació, formació i pràctiques en empreses, també tenen un efecte més estructurador sobre les trajectòries dels joves. **En el mateix sentit, resulta particularment pertinent l'anàlisi dels processos d'inserció dels joves que no passen per cap dispositiu de formació per identificar si aquest tipus de mesures tenen un valor afegit.**
- **Menció especial també per l'avaluació dels Programes de Garantia Social en l'accés els joves d'origen immigrant i els seus resultats acadèmics.** Serra i Palaudàrias, a partir de la seva recerca sobre continuïtat i abandonament d'estudis (2010), detecten un elevat nombre de derivacions d'aquests joves (especialment d'alguns col·lectius d'origen, com el marroquí) cap a aquests programes, i plantegen que caldria una anàlisi de les accions socials i educatives que s'empren per fer aquestes derivacions, així com un estudi de la inserció d'aquest alumnes en aquestes programes i dels resultats formatius i socials aconseguits per aquest alumnes. També seria interessant veure quin percentatge d'aquests superen la prova que dona accés al Graduat en Educació Secundària i quants s'incorporen als Cicles Formatius de Grau Mig.

2.5. Pobresa i educació dels infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: reptes en un escenari de crisi

Aquest capítol s'ha estructurat de forma que **en primer lloc fem un recorregut pels principals informes i publicacions que ens informen de les condicions de vida de les famílies d'origen immigrant en l'actual conjuntura de crisi econòmica i retallades socials, incloent una focalització en els impactes en l'àmbit escolar; i, en segon lloc, hi**

afegim de forma contrastada les aportacions extretes dels propis grups focals realitzats amb les entitats del tercer sector i el professorat que hi van participar.

2.5.1. Els estudis sobre pobresa infantil: aportacions en contextos d'immigració

Des de l'inici "oficial" de la crisi el 2008, s'han anat succeint un seguit d'estudis auspiats des de les administracions públiques i les entitats del Tercer Sector (Unicef, FEDAIA, Creu Roja, Càritas...) destinats a mesurar amb detall i alertar de l'impacte de la recessió econòmica sobre la població infantil al conjunt de l'Estat i a Catalunya.

Una de les últimes aportacions, presentada al juny d'aquest any, és *Infància, pobresa i crisi econòmica* (Ayllón, 2015), que forma part de la Col·lecció d'Estudis Socials de l'Obra Social La Caixa: en la línia de les dades consignades per la FEDAIA, aquest informe conclou que **un de cada deu menors de l'Estat –uns 840.000 infants– viu en una situació de pobresa crònica i es farà gran en aquesta situació de precarietat econòmica si no hi ha una aposta real de les administracions per polítiques de suport a les famílies**. La investigació es va elaborar amb dades de l'Institut Nacional de Estadística (INE) entre el 2004 i el 2012.

Una diagnosi similar fa l'observatori d'Unicef Catalunya: **prop de mig milió d'infants viuen en situació de pobresa. La pobresa i la situació d'exclusió social entre els menors de 18 anys va augmentar fins al 33% a Catalunya l'any 2014, uns tres punts per sobre respecte a l'any 2013. Unicef també subratlla que les llars amb infants són precisament les més afectades per la pobresa, fins al punt que la taxa de risc de pobresa i exclusió social entre els menors de 18 anys es manté més de deu punts per sobre de la del conjunt de la població catalana, que és del 21,8%. Les dades de la FEDAIA publicades el 2012 constaven que un 26,5% dels infants a Espanya i un 23,7% dels de Catalunya vivia sota el llindar de la pobresa. A Espanya hi havia en el moment de realització de l'informe 1.728.400 famílies en les quals tots els seus membres es trobaven en l'atur, una xifra que a Catalunya es tradueix en 243.900 llars.**

Més recentment, en un article publicat el 27 de maig a *La Vanguardia*, la coordinadora del comitè català d'Unicef, Quima Oliver, es fa ressó d'un estudi de l'entitat que assegura que a Catalunya la taxa de pobresa infantil (menors de 18 anys) és del 32,9%, 10 punts superiors a la del conjunt de la població (que és del 21,8%). Aquesta xifra era del 29,5% l'any anterior 2013, segons la taxa AROPE que apareix en l'ECV ja citada. Això suposa que més de 50.000 nens i nenes més han caigut en situació de pobresa i exclusió, arribant ja a un total de 480.000 menors d'edat a Catalunya. Unicef recorda que la inversió en família continua sent l'assignatura pendent, ja que a Catalunya només s'hi destina el 0,9% del producte interior brut, i a l'Estat, un 1,4%, molt lluny de la mitjana europea, del 2,2%.

Veiem com les xifres coincideixen força en les diferents fonts si bé hi ha alguna variació percentual.

Al document de recerca *Crisi i pobresa infantil a Catalunya (2012)* elaborat també per a la FEDAIA, el sociòlegs P. i M. Marí-Klose, ofereixen dades una mica més antigues però interessants per centrar-se específicament en el país, extretes de les successives edicions de l'Enquesta de Condicions de Vida (ECV 2006-2010), publicades per l'Institut Nacional d'Estadística. Van treballar amb submostres de llars catalanes, integrades, l'any 2010, per 3.907 persones (d'aquestes, 761 eren individus menors de 18 anys, objecte prioritari).

En tots aquests estudis s'evidencia que la cronificació de la pobresa infantil lògicament es produeix sobretot quan la vinculació de les llars al mercat laboral està marcada per la desocupació i la baixa remuneració, i s'encareix l'accés i els costos de l'habitatge. En aquest sentit l'*Informe Pobresa infantil a Catalunya* (FEDAIA, 2012) fa notar que a Catalunya hi ha 225.000 famílies en les quals tots els seus membres en edat de treballar es troben a l'atur. Els ingressos de les famílies que viuen sota el llindar de la pobresa (ingressos de menys de 700 euros mensuals), provenen del sou d'un membre de la família i de les prestacions d'atur, malaltia, jubilació o renda mínima d'inserció. En l'habitatge destinen la major part dels ingressos, i sovint les despeses com l'alimentació i el vestuari passen a un segon pla. L'informe alerta que la situació més greu és la d'aquelles famílies que ja vivien en situacions properes a la precarietat abans de la crisi. La pobresa és relacional i això implica que el seu impacte també. No és un fet individual ni tampoc una característica de la persona, sinó una situació que es pot patir de manera temporal o duradora, en grau lleu o sever», tal i com s'adverteix des del Panel de Desigualtats Socials a Catalunya de la Fundació Jaume Bofill.

En qualsevol cas, la cronificació de les situacions de pobresa es dona amb més intensitat entre els fills de famílies monomarentals, nombroses o amb pares procedents de fora d'Europa.

La constatació que el risc de pobresa infantil es dona de manera més palpable en famílies procedents de la immigració estrangera és una constant en els diferents estudis consultats, si bé no n'hi ha gaires, i això és molt significatiu, que es centrin específicament i monogràfica en els impactes sobre els infants d'aquestes famílies. Una excepció es troba publicada en l'informe de la Fundació Pere Tarrés (elaborat per les antropòlogues Violeta Quiroga i Ariadna Alonso) *Abriendo ventanas. Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social* que, malgrat tot, ja té 4 anys, essent publicat el 2011. Un marc general interessant on contextualitzar aquestes dades monogràfiques tot i no enfocar específicament sobre les condicions de vida dels infants, és l'aportació de conjunta de la Fundació Jaume Bofill i l'Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona *Les condicions de vida de la població immigrada a Catalunya* (2008).

Més endavant ens ocupem de fer-ne un breu resum de la publicació de la Fundació Pere Tarrés per la seva rellevància en el camp que ens interessa abordar. Abans, però, fem un rastreig del que conclouen algunes de les recerques quantitatives més rellevants sobre pobresa infantil a Espanya i Catalunya al voltant dels efectes sobre el sector d'infants d'origen immigrant i les seves famílies:

- *Infància, pobresa i crisi econòmica* (Ayllón, 2015)

Aquest informe inclou informació puntual d'àmbit estrictament espanyol (no desagregat per Catalunya) sobre la taxa de pobresa i de privació material segons origen dels pares (Ayllón:107). Com es mostra a la taula següent, extreta del document, entre els infants amb almenys uns dels pares d'origen no europeu, el risc de pobresa i de privació (segons magnituds extretes de la Encuesta de Condiciones de Vida, 2004-2012, elaborada per l'INE) és el doble respecte els infants amb pares de nacionalitat espanyola o europea. Es tracta de taxes molt elevades que impliquen que més de 4 de cada 10 nens d'origen immigrant pateixin un o ambdós problemes. L'impacte de la crisi s'ha manifestat amb especial virulència entre els petits d'origen immigrant respecte el risc de pobresa monetària –que ha augmentat en 4,5 punts percentuals-. En contrast, no s'observen canvis importants en allò relatiu al risc de privació pel que fa a la segona etapa estudiada.

TABLA 6.1

Tasa de pobreza y de privación material según el origen de los padres, España 2004-2009. Cambio en puntos porcentuales de 2004-2009 a 2010-2012

Unidad: porcentaje y puntos porcentuales

	POBREZA RELATIVA		PRIVACIÓN MATERIAL	
	2004-2009	CAMBIO 2010-2012	2004-2009	CAMBIO 2010-2012
Familia de origen español o europeo	22,4	1,1	18,9	1,6
Familia de origen inmigrante no europeo (al menos uno de los padres)	45,9	4,5	42,2	0,9

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida, 2004-2012. Se han utilizado pesos poblacionales individuales.

Font: Ayllón, Pg. 108

Si parem atenció a la següent taula extreta i ens fixem en la distribució de la població infantil total, pobre i en privació, observem fàcilment que **els nens i nenes d'origen immigrant es troben sobrerrepresentats tant entre la població pobre com entre la que pateix privació.**

TABLA 6.2

Distribución de la población infantil total, pobre y con privación, según el origen de los padres. España, 2004-2012

Unidad: porcentaje

	POBLACIÓN INFANTIL (%)	POBLACIÓN INFANTIL POBRE (%)	POBLACIÓN INFANTIL EN PRIVACIÓN (%)
Familia de origen español o europeo	81,3	67,6	66,6
Familia de origen inmigrante no europeo (al menos uno de los padres)	18,7	32,4	33,4

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida, 2004-2012. Se han utilizado pesos poblacionales individuales.

Font: ibíd.

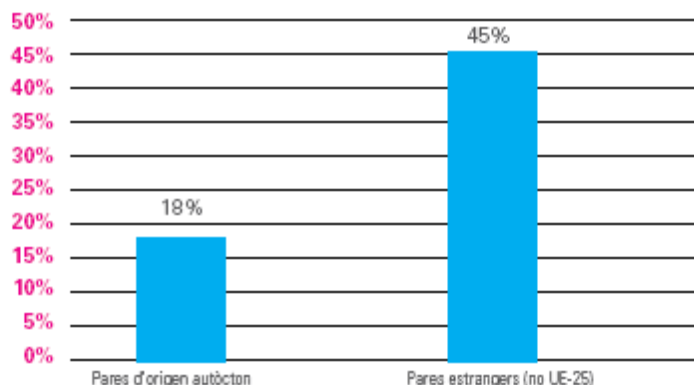
- **Crisi i pobresa infantil a Catalunya** (Marí-Klose, Unicef, La Caixa, 2012)

En un estudi específic sobre la situació catalana elaborat per Unicef i La Caixa, es dedica una pàgina a dades que mostren **com les altes taxes d'atur i la mala qualitat dels llocs laborals que ocupen expliquen en gran mesura els elevats riscos de pobresa dels menors d'origen immigrant.** Efectivament (Marí-Klose i Marí-Klose, 2012:8), **prop d'un de cada dos infants els pares dels quals han nascut fora de la Unió Europea dels 25 viuen en una llar amb ingressos equivalents per sota del llindar de la pobresa.** Tanmateix, els autors adverteixen que "cal prendre novament amb cautela per la mida reduïda de la mostra catalana de l'ECV" (Marí-Klose, Gómez-Granell, Brullet i Escapa, 2008)".

Amb independència de la precisió de l'indicador, es pot afirmar sense por d'equivocar-se que **les taxes de risc de pobresa entre infants d'origen immigrant a Catalunya són entre les més altes d'Europa** (es pot consultar la pobresa dels menors d'origen immigrant en altres països a Lelkes, Platt i Ward, 2009: 95) (ibíd.).

Gràfic 3. Taxa de risc de pobresa de menors de 18 anys, segons origen dels pares. Catalunya, 2010

Font: ECV_2007 i 2010, INE.



Font: Mari-Klose i Mari-Klose (2012:8).

- **Informe sobre la pobresa infantil a Catalunya.** (Síndic de Greuges de Catalunya, 2012)

L'estudi sobre la pobresa infantil a Catalunya publicat el mateix 2012 a instàncies del Síndic de Greuges igualment constata (apartat 2.3. Impacte del fet migratori en l'estructura social, pgs. 14-16) com la incidència de la precarietat socioeconòmica entre la població estrangera, fonamentalment d'origen immigrant, és clarament superior que entre la població de nacionalitat espanyola, d'origen autòcton. En una taula que citem a continuació, veiem com **l'atur se situa en el 29% entre la població estrangera, més de 15 punts percentuals per sobre de la població de nacionalitat espanyola, també que el salari brut anual de la població estrangera gira al voltant dels 16.500 euros, aproximadament 8.000 euros per sota del salari brut que percep de mitjana la població de nacionalitat espanyola.** A l'informe es recorda, a més, que l'any 2008 el 17% de la població estrangera no tenia permís legal de residència, fet molt rellevant que limita les seves possibilitats d'integració social.

Taula 7. Evolució d'indicadors sobre la situació de la població estrangera a Catalunya (2001-2009)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Població estrangera sense permís legal de residència	-	-	-	252.451	321.869	286.020	224.393	187.536	-
% sense permís legal de residència	-	-	-	39,3	40,3	31,3	23,1	17,0	-
Taxa d'atur població estrangera	-	-	-	-	13,3	12,1	11,7	16,3	29,0
Diferencial població estrangera-població espanyola	-	-	-	-	7,4	6,6	6,3	9,0	15,7
Salari brut anual població estrangera	-	-	-	-	-	-	-	16.446,02	-
Diferencial població estrangera-població espanyola	-	-	-	-	-	-	-	-7.814,35	-

Font: Idescat, INE i Eurostat.

Font: Síndic de Greuges (2012:15)

L'impacte de la crisi econòmica actual ha reduït el creixement migratori a Catalunya (fins a l'1,4% de creixement migratori l'any 2010), però també ha incrementat especialment la precarietat socioeconòmica de la població d'origen immigrant que ja hi resideix (Síndic de Greuges, 2012:15).

Aquest informe inclou (2012:49-50), a més, dades sobre accés i condicions de vivenda i habitatge¹⁷ que es recullen en un estudi elaborat el 2008 pel Departament de Medi Ambient i Habitatge. Les problemàtiques greus relacionades amb l'habitatge afecten aproximadament 36.000 persones a Catalunya, la qual cosa suposa una proporció del 0,5% de la població. Altres fonts de dades permeten valorar la prevalença del mal allotjament entre la població infantil i conclouen que aquesta incidència és més significativa. Tal i com es mostra a la següent taula inclosa a l'estudi, l'Enquesta de salut de Catalunya de l'any 2006 situava la prevalença de la sobreocupació al voltant del 6%. Tanmateix, el pes d'aquesta situació entre la població estrangera és més elevat, igual que succeeix amb altres grups socials econòmicament desfavorits.

Taula 17. Índex de sobreocupació de l'habitatge a Catalunya per edat i lloc de naixement (2006)

	0-14 anys	15-21 anys	Total
Total (n)	61.245	28.619	363.870
Total (%)	6,0	5,8	5,1
Nascut a l'Estat espanyol	...	...	3,2
Nascut a l'estranger	...	...	22,5

Font: Enquesta de salut de Catalunya, 2006.

Font: Síndic de Greuges (2012:49)

Des de l'aportació del Síndic de greuges es conclou que "L'anàlisi de la pobresa infantil, doncs, ha de comptar que Catalunya ha experimentat en els darrers anys, i molt per sobre de la mitjana europea, la incorporació d'un segment de població molt significatiu (16%) que presenta en molts casos dificultats socioeconòmiques i dèficits d'integració social".

Un cop revisats aquestes aportacions puntuals sobre l'impacte de la pobresa infantil en el sector de població d'origen immigrant, fem una breu ressenya del monogràfic elaborat per encàrrec d'Unicef a la Fundació Pere Tarrés *Abriendo ventanas. Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situación de riesgo social* (Quiroga, Alonso, 2011). L'objectiu general del projecte va ser identificar no només els factors de risc sinó també els "factores de protecció" dels infants i adolescents d'origen immigrant per tal d'articular eines i dispositius adequats per a la detecció de necessitats i situacions de risc, així com per orientar, de forma aplicada, a les administracions que estan en contacte amb aquest col·lectiu. A banda de dades quantitatives, un punt essencial en l'informe és la recollida de les experiències i perspectives dels professionals de l'acció social que atenen a aquests menors. Com a objectius específics, cal destacar (Quiroga i Alonso, 2011:11):

- Llistar, descriure i identificar els factors objectius i subjectius de risc social, per ordre d'importància, que es manifesten en aquesta població.
- Visualitzar les situacions de risc que, pel fet de ser invisibles, no són suficientment ateses
- Analitzar els mecanismes institucionals i socials (escola, sanitat, oci i temps lliure, economia, etc.) existents en el moment actual, que tenen com a objectiu minimitzar aquestes situacions de risc, posant especial èmfasi en els dèficits

¹⁷ Pel que fa específicament a pobresa i condicions d'habitatge, cal mencionar l'informe *Emergencia habitacional y derecho a la vivienda en Cataluña. Impactos en el derecho a la salud y en los derechos de los niños de la crisis hipotecaria*, recentment (2015) elaborat per DESC i el Grup EMIGRA de la UAB per encàrrec de la PAH. L'estudi mesura i denuncia l'impacte dels processos de desnonament sobre les famílies amb fills menors, i ens revela que un 20% de les persones afectades són nascudes fora de l'Estat. Del 52% que tenen menors al seu càrrec tan sols un 26% hauria rebut atenció per part dels serveis socials. Una altra de les dades més devastadores incloses a l'informe és que un 54% de les famílies amb menors en procés de desnonament no podrien cobrir les necessitats bàsiques d'alimentació.

- Identificar factors d'inclusió social i factors de protecció per a promoure una millor integració social del col·lectiu.

Així, un dels capítols més interessants de la publicació és el 4, on es desgranen dades i conclusions en relació a 8 àmbits de risc social que són considerats com els que més influeixen i condicionen el desenvolupament i benestar dels menors: l'àmbit jurídic, l'àmbit familiar, l'àmbit econòmic, l'àmbit educatiu, l'àmbit de formació i inserció, l'àmbit del temps lliure i les identitats, i l'àmbit de salut física i emocional. Dins de cadascun, es presenten els principals factors de risc que han estat identificats pels agents clau, contrastats amb bibliografia disponible sobre l'àmbit. Tancant el capítol, es parla de la intervenció de les administracions i del funcionament del circuit de l'atenció social, que es configura com un nivell transversal a la resta d'àmbits, i que analitza l'impacte d'algunes de les polítiques socials que s'estaven executant en el moment de la recerca així com del propi sistema en si mateix (Quiroga, i Alonso, 2011:39).

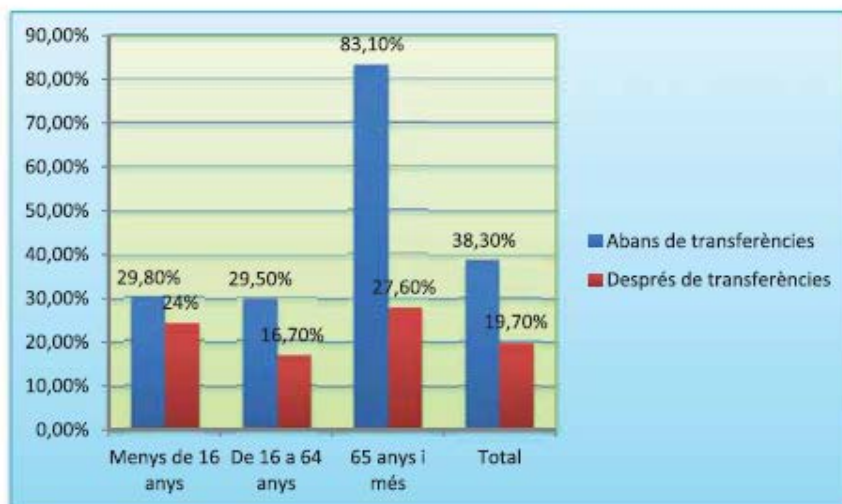
No hi ha espai per abordar tots aquests àmbits però sí ens voldríem detenir momentàniament en l'àmbit econòmic, que és el que sobre tot ens interessa en aquest capítol. Les autores, a partir de dades de l'Enquesta de Condicions de Vida de l'INE pel 2008, assenyalen que **entre els infants de 0-10 anys amb pares nascuts fora de la UE, 4 de cada 10 són pobres, una proporció que duplica la dels autòctons. Les taxes de pobres alta i severa mantenen un patró similar: la de pobresa alta és del 15,6% entre els infants d'origen stranger i d'un 6,2% entre els autòctons, i la pobresa severa del 6% i del 3,5% respectivament (Quiroga i Alonso, 2011:65). La taxa d'atur entre la població estrangera (gran part pares de fills de famílies immigrades) voreja el 32%, i està a més de 12 punts de la que tenen les persones de nacionalitat espanyola. Una de les conseqüències de l'atur, i sobre tot del masculí, és que les mares acaben assumint gran part de l'economia familiar, amb la desesperació del pare per manca d'expectatives laborals. Moltes mares acaben treballant al servei domèstic (algunes com a internes) o com a cuidadores de gent gran de forma irregular.**

Hem de tenir en compte, a més, que les evidències mostren que **els impactes de la crisi són més punyents en el cas de les famílies nombroses, les quals es troben més presents entre la població d'origen immigrant. Segons dades de l'Eurostat (2008, a Flaquer, 2010, citades per les autores, 2011:65), el 44% de les famílies nombroses són pobres, i l'ECV fa pujar el percentatge al 49%. Els professionals de l'atenció social assistencial van assegurar que cada vegada atenen a més famílies d'origen immigrant de 5 membres o més, on el pare ha perdut la feina...**

Quina és la resposta del sistema de benestar i les polítiques familiars davant aquest panorama? L'informe l'aborda en diferents ocasions, tot destacant-lo com un factors que influeix sens dubte en l'augment de la pobresa infantil. Fent-se ressó de les aportacions de Esping-Andersen (1990, 1999, 2002), les autores afirmen que **l'impacte redistributiu de les polítiques socials al nostre país és força baix, ja que després de rebre transferències monetàries la pobresa només es redueix un 15%, el penúltim país, després de Grècia (Eurostat, 2008 en Flaquer, 2010).**

Aquesta constatació es reproduïx també a l'informe sobre pobresa infantil elaborat per la FEDAIA (2012): Com es pot comprovar en el gràfic següent, citat de la publicació (2012:16), **la reducció de la pobresa infantil gràcies a les transferències de l'estat va passar a Espanya en 2008 del 29,8% al 24,1%. En el cas de la tercera edat l'efecte d'aquestes transferències va ser notablement més significatiu aconseguint que aquesta baixés des del 83,1% al 27,6% reduint-se en dues terceres parts. En la població compresa entre els 16 i els 64 anys, el sistema d'ajudes va baixar la taxa de pobresa des del 29,5% al 16,7%.**

Impacte de les transferències en la reducció de la pobresa per edats a Espanya (dades de 2008)



Font: Enquesta de Condicions de Vida (ECV), INE

Font: Fedaia, (2012:16)

D'aquestes xifres pot deduir-se que l'actual disseny del sistema de prestacions socials concedeix una menor protecció relativa a la infància que a la resta de la població. A això contribueix especialment el fet que les transferències a les famílies amb infants són escasses pel que fa a altres països europeus, on les ajudes directes i indirectes a les llars amb infants contribueixen de manera decisiva a disminuir el risc de pobresa de la llar i de la infància en general. Les últimes xifres disponibles corresponen a l'any 2010 i és bastant probable que en aquests moments la situació sigui més crítica producte de l'agudització de la situació econòmica (FEDAIA, íbid.).

De fet, tal i com afirmen personalitats del món de la protecció a la infància com Maria Truñó (Responsable de polítiques d'infància d'UNICEF Comitè Catalunya) i també analistes de les polítiques familiars com Brullet o Flaquer, la situació ve de lluny, de mancances importants en la decidida creació d'un sistema sòlid de polítiques d'infància i família: "a Catalunya i a Espanya partim d'un dèficit històric en polítiques d'infància i suport a les famílies amb fills, entre d'altres, perquè socialment continuem pensant que els infants són de les seves famílies i que són elles les que se n'han d'encarregar com bonament puguin"¹⁸...

En el cas de moltes famílies immigrades, a més, l'accés als dispositius públics de protecció social es veu clarament dificultada per la seva situació jurídica: cada vegada hi ha més famílies que no poden renovar les seves autoritzacions de residència i de treball i passen a situació d'irregularitat administrativa, si és que no han estat sempre immigrants irregulars. Amb aquestes condicions administratives les polítiques socials i les prestacions compensatòries públiques es redueixen considerablement, situació que s'agreuja amb les retallades pressupostàries imposades des del govern estatal i autonòmics. Tot plegat només provoca la persistència i/o l'augment de la pobresa d'aquestes famílies i els seus fills/es. I és aquí on les entitats del Tercer Sector sovint acaben actuant com a "tallafocs"...

Segons resultats del V Informe de l'Observatori de la Realitat Social de Càritas (2009) citats per l'estudi (íd, pg. 59), que ofereix informació sobre l'impacte de la

¹⁸<http://diarieducacio.cat/blogs/senderi/2015/04/29/els-fills-dels-altres-o-els-infants-de-tothom-desigualtats-i-pobresa-en-la-infancia/>

crisi en els seus serveis, entre 2007 i 2009 es va duplicar el nombre de persones i la demanda d'ajudes. Els Serveis d'Acol·lida i Assistència van passar de 370.000 a 788.811 persones ateses en 24 mesos. Els perfils més freqüents han passat a ser: parats recents amb baixa qualificació en els sectors de la construcció, hostaleria i en menor mesura altres indústries i serveis; parats de més de 45 anys; famílies joves amb fills a càrrec; dones soles amb responsabilitats familiars; famílies immigrants que no poden renovar les autoritzacions de residència i treball i passen a situació d'irregularitat administrativa; i immigrants en situació irregular.

Els professionals que van participar en els grups de discussió organitzats per nodrir el projecte *Abriendo ventanas* van indicar que **les principals demandes actuals de les famílies immigrades que pateixen situacions de pobresa són en primer lloc l'alimentació i en segon la vivenda** (ídem, pg. 60). Van alertar que **les situacions d'atur perllongant estaven provocant diferents alteracions familiars i emocionals: l'atur perllongat del "cap de família" augmenta la frustració i la inestabilitat emocional**. En algunes ocasions aquest tipus de situacions poden derivar en situacions puntuals o perllongades de maltractament a la família, i en d'altres, en quadres propis de malalties mentals. A més, detecten mares angoixades per no poder enviar diners als fills que han deixat al país d'origen. I per últim, detecten un **augment de l'emigració circular**: pares que deixen la família a Espanya i tornen a emigrar a un altre país europeu per tal de provar sort; famílies que tornen temporalment al país d'origen; pares que envien els seus fills a origen esperant que la situació millori; pares que es queden a l'Estat mentre la mare retorna amb els fills... En general, davant aquestes decisions dels adults, el fills més grans no volen retornar al país d'origen...

Són unes experiències i apreciacions que, com veurem més endavant, no difereixen massa de les pròpiament recollides en els grups de discussió que vam organitzar per aquest estat de la qüestió i diagnòstic amb professorat i amb entitats representatives del tercer sector en l'atenció a la infància i l'adolescència.

Abans, però, s'escau fer un **abordatge, necessàriament breu, dels efectes que han vingut i estant tenint les condicions de precarietat econòmica i la cronificació de la pobresa en l'escolarització**. Les escoles són testimoni privilegiat de com les situacions precàries de les famílies repercuteixen en l'educació dels infants. És una **percepció comuna a les diferents recerques consultades que les polítiques públiques no estan prestant prou atenció a l'àmbit educatiu en el combat contra la pobresa infantil més enllà de mesures epidèmiques com l'apertura perllongada de menjadors escolars**¹⁹ o l'augment localitzat i parcial segons els municipis de les dotacions de beques en alimentació o llibres...

Novament, malgrat tot, ens trobem amb què les aportacions es fan pel col·lectiu d'infants en general i **no hi ha cap estudi que concreti en possibles especificitats relatives als fills i filles de famílies immigrades**²⁰...

En termes generals, doncs, alguns informes, com el de la FEDAIA (2012), constaten, entre d'altres (n'hem seleccionat els més rellevants) els següents **impactes de les**

¹⁹ Sense menystenir la magnitud de la problemàtica de la malnutrició... En aquest sentit, ens fem ressó d'una notícia que va impactar a finals d'octubre del 2015 i que ha anat tenint els seus ecos en degoteig a la premsa des de llavors, i és la constatació que "més de 74.000 nens i nenes a Catalunya necessiten ajudes per poder menjar cada dia" (La Vanguardia, 28 d'octubre del 2014). Més concretament, "un total de 751 menors de 16 años sufren códigos diagnósticos relacionados con la pobreza y la desnutrición infantil". Les zones amb més infants en situació extrema són Barcelona, el Vallès Occidental i el Baix Llobregat. Es denuncia que les previsions d'Ensenyament per subvencionar amb beques el menjador escolar no arriba a tota la demanda, 5.000 nens podrien quedar-se sense les ajudes.

²⁰ En el cas de l'estudi *Abriendo puertas...*, l'únic centrat realment en pobresa i població immigrada, les autores (Quiroga i Alonso, 2011), en abordar l'àmbit educatiu, no parlen realment de l'impacte directe sobre les condicions materials d'escolarització i les retallades de recursos sobre aquest alumnat, sinó que es centren en problemàtiques i plantejaments més amplis de tractament de la diversitat cultural que nosaltres tractem en altres capítols d'aquest informe.

problemàtiques vinculades a la pobresa de les famílies sobre l'àmbit escolar (FEDAIA, 2012:17-22):

- ***Major risc de fracàs escolar i abandonó.***

Els adolescents i joves que es troben en situació de major vulnerabilitat presenten un major índex de patir fracàs escolar i abandonó. A primària, igualment, els infants que es troben en situació de pobresa falten més a l'escola i tenen rendiment escolar més per sota, el que els predispone al fracàs escolar. Tot i que esclata en l'educació secundària, durant l'educació primària han anat perdent el ritme escolar sense assolir les competències bàsiques i és en l'adolescència quan la desmotivació i el desencís porta a molts adolescents a abandonar l'escolaritat. Les xifres de 29% de fracàs escolar i de 51,1% d'atur juvenil que es registren a Espanya es concentren en aquest grup de població que sol tenir més factors de risc. Un d'ells és el de tenir pares amb baix nivell educatiu, cosa que els predispone a patir aquest fenomen i impossibilita trencar el cercle viciós de la pobresa.

Les retallades lògicament estan afectant més greument a les escoles i instituts que atenen a un gruix important d'infants i adolescents en risc d'exclusió social on es necessiten més recursos compensatoris per a atendre'ls. L'augment de ràtio per classe afecta la capacitat dels professors per a atendre als alumnes i donar resposta a les seves necessitats si aquest va acompanyat de retallades als programes de suport psicològic i pedagògic destinats als alumnes amb més dificultats que necessiten un reforç en l'aprenentatge.

- ***Dificultats d'aprenentatge, baix rendiment, absentisme escolar.***

Els infants, adolescents i joves de famílies amb dificultats econòmiques, falten més a l'escola i tenen rendiments escolars més baixos que s'aguditzen en el cas de les famílies *desestructurades*. Molts d'ells tenen dificultats pel que fa a l'assoliment de competències bàsiques de matèries instrumentals com llengua (castellà i català) i matemàtiques i necessiten d'un suport educatiu. També presenten més problemes cognitius perquè tenen més dificultats per a accedir a logopedes o psicopedagogs i als serveis de suport pedagògic.

- ***Dificultats dels pares per a donar suport als seus fills en la formació acadèmica.***

La pressió que tenen moltes famílies per fer front a la supervivència diària provoca que els pares no mostrin sensibilitat respecte a la formació acadèmica dels seus fills. La precarietat econòmica familiar provoca, a més, que els joves es vegin forçats a buscar una ocupació de forma prematura o a abandonar el sistema educatiu perquè els seus pares no poden proporcionar-los diners per a transport o per a pagar el menjador escolar. D'altra banda molts d'ells no disposen del temps ni de la formació per a ajudar-los en les tasques escolars ni per a implicar-se en la seva formació. En molts casos no entenen el procés educatiu i els costa comunicar-se amb els tutors o participar en les activitats de l'escola, el que redunda en perjudici dels fills.

- ***Mancances de vestuari i de material escolar.***

Els infants de famílies amb dificultats econòmiques no disposen de roba apropiada per a l'època de l'any, com abrics i calçat, o duen peces que els vénen grans o petites. Tampoc disposen del material escolar que necessiten. Les seves famílies tenen dificultats per a

adquirir llibres, llibretes, motxilles i altres articles necessaris per a l'activitat escolar com l'ordinador portàtil.

- ***Menys possibilitats per a accedir a les noves tecnologies.***

Els adolescents i joves no sempre disposen d'un ordinador a casa i tenen dificultats per a accedir a Internet, el que dificulta que puguin accedir a recursos necessaris i obligatoris per a la seva formació com llibres digitals i material escolar en línia que és part dels programes d'estudi.

- ***Dificultats d'accés a activitats lúdiques i esportives.***

Les famílies amb problemes econòmics no poden assumir els costos que implica el fet que facin esport o participin en activitats extraescolars i no existeix una oferta suficient d'activitats gratuïtes o subvencionades. Tenen dificultats per a pagar activitats extraescolars tals com excursions, sortides escolars i colònies, necessàries i indispensables per al desenvolupament dels infants, adolescents i joves. Molts adolescents i joves no tenen altra alternativa que estar en el carrer.

- ***Problemes d'accés a programes de reforç escolar i de formació pre-laboral.***

Els infants que es troben en situació de dificultat tenen una major necessitat d'accedir a programes de reforç escolar i altres que ajuden a compensar les seves mancances en els aprenentatges escolars. Els infants i adolescents amb problemes de fracàs escolar que necessiten recursos alternatius per a acabar l'ESO o accedir a una formació pre-laboral han vist reduïdes les seves alternatives. En general, els adolescents i joves no disposen de cursos o programes suficients que facin front a les necessitats de formació, orientació suport i seguiment.

- ***Problemes de salut mental.***

Les mancances econòmiques es manifesten moltes vegades en els infants, adolescents i joves, en problemes emocionals derivats de l'estrès que viu la família. També manifesten més freqüentment trastorns de conducta i altres com hiperactivitat que necessiten tractaments que les famílies no poden assumir, i desborden igualment l'acció educativa... Els adults, els infants i joves estan sofrint més malalties mentals que al no ser tractades, deriven moltes vegades en episodis de violència, maltractament o fins i tot suïcidis. Es combinen situacions de depressions cronicades i desestructuració familiar que afecten l'estabilitat mental i emocional dels infants. La crisi ha provocat un augment de les tensions familiars i l'aparició d'estrès en infants molt petits.

Els Centres de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ) han sofert retallades en els seus pressupostos, el que està afectant la capacitat i la qualitat de l'atenció psicològica que reben els infants més desfavorits que només poden atendre's en els serveis públics. Una cosa similar ha ocorregut amb els serveis de suport pedagògic destinats a alumnes amb dificultats.

Es tracta d'una problemàtica que hem d'emmarcar, com hem constatat més a munt, en una situació més àmplia d'accés als recursos de protecció social en la qual s'aguditza l'impacte de les barreres imposades per la situació jurídica irregular en el cas d'un sector gens menyspreable de les famílies immigrades. Les llistes d'espera de la Sanitat Pública s'han allargat així com la disponibilitat i accessibilitat a certs tractaments. En aquest sentit, les famílies més desfavorides, entre elles les d'origen immigrant extracomunitari, tenen menys accés a la salut i a tractaments mèdics no inclosos en el catàleg de

prestacions de la seguretat social, com el psicòleg, logopeda, dentista. Afegiríem en aquest punt que l'escola es troba directament l'impacte d'aquestes mancances pel que fa al rendiment, capacitat d'atenció, motivació, vinculació acadèmica, etc., dels alumnes.

- **Menys suport als infants tutelats.**

Els Centres que acullen als infants tutelats han vist retallades les ajudes per a atenció psicològica o psicopedagògica, per a comprar material escolar o altres béns de primera necessitat com audiòfons i ulleres òptiques. Els centres tampoc poden fer front en molts casos al cost que representen les activitats extraescolars i les colònies d'estiu, indispensables per a la socialització d'aquests infants.

Des de totes les aportacions que en parlen s'està d'acord en què l'escola hauria de ser un àmbit d'actuació prioritària en la mesura en què esdevé un espai de pas obligatori on es pot intervenir a molts nivells per tal de garantir la igualtat d'oportunitats. Malauradament, l'atenció que està dispensant als menors de famílies immigrades en risc social reproduceix un problema habitual en relació a les polítiques educatives per a resoldre les situacions de desigualtat educativa, és a dir, la distància i les contradiccions que es produeixen entre els discursos oficials, la realitat de les estructures i recursos d'atenció, i les experiències viscudes per l'alumnat a través de pràctiques, de vegades, segregadores i excloents. (Quiroga i Alonso, 2012:78-79).

Justament en tancar aquest informe (setembre de 2015), acaba de sortir un estudi de la Fundació Adsis, *Desigualdad invisible. Análisis comparativo entre adolescentes en riesgo de exclusión social y resto de estudiantes de la ESO*, que analitza de fons els efectes de la pobresa sobre les experiències socioeducatives dels adolescents que es troben a l'educació secundària obligatòria. La metodologia és quantitativa a partir d'un seguit d'enquestes passades als alumnes d'una mostra d'IES públics a nivell estatal. Malgrat que, novament, no hi ha dades específiques sobre alumnat d'origen immigrant estranger, els resultats són rellevants perquè permeten evidenciar la bretxa educativa que separa els fills i filles en risc d'exclusió amb la resta de companys. En aquest sentit, algunes troballes rellevants de l'informe (el document del qual no és un "informe" com a tal, sinó un seguit de diapositives amb píndoles estadístiques dels resultats de recerca) serien:

- **El 21% dels adolescents a Espanya es troba en risc d'exclusió social.** En un grup-classe estàndard de 30 estudiants d'ESO, es troben de mitjana 6 alumnes en situació de **privació material severa**²¹ i, per tant, en risc d'exclusió social (2015:99).
- Aquestes condicions es vinculen a un **dèficit d'igualtat d'oportunitats**: alguns indicadors utilitzats per mesurar-la són, per exemple, el 74% dels adolescents en RES (risc d'exclusió social) afirmen no tenir accés a reforços per a millorar els seus estudis, enfront el 65% d'alumnat sense RES; només el 19% dels adolescents en RES fa activitats extraescolars, enfront al 44% de la resta; el 31% dels adolescents en RES no té accés a internet des de casa, enfront el 5% dels sense RES; i el 47% dels adolescents en RES afirmen que els seus pares no tenen temps per ajudar-los amb els estudis enfront el 25% de la resta.

²¹ Els autors de l'estudi, en base a recerques sobre indicadors de pobresa prèvies, operacionalitzen la variable de "privació material severa" a través d'un criteri que estableix que aquesta es dona si les famílies dels alumnes enquestats no poden permetre's l'accés a 4 d'aquests 9 ítems: 1. Pagar un lloguer o una "lletra"; 2. Mantenir la casa adequadament calent a l'hivern; 3. Afrontar despeses imprevistes; 4. Un àpat de carn, pollastre o peix almenys cada dos dies; 5. Pagar-se unes vacances d'almenys una setmana a l'any; 6. Tenir cotxe; 7. Tenir rentadora; 8. Tenir TV en color; 9. Tenir telèfon (fixe o mòbil) (Fundació Adsis, 2015:38).

- Un altre indicador manegat és la **motivació en els estudis**, de manera que els resultats mostren que la desmotivació general és més elevada entre l'alumnat en RES (25%) que entre l'alumnat "normalitzat" (només el 13 %)
- Una motivació que al seu torn s'articula amb el **grau d'autoestima**: així, per exemple, un 56% dels estudiants amb RES "no se considera una persona valiosa" (front el 35% entre la resta); un 38% en RES "se ve poco o nada capaz de conseguir lo que se proponga" (front el 8% d'alumnat sense RES). En general, els adolescents en RES estan menys satisfets amb la majoria d'aspectes de la seva vida que la resta d'adolescents, d'acord amb els indicadors que es mostren en aquesta gràfica:



Font: Fundació Adsis, 2015:89.

- Aquests factors impacten sens dubte en els **resultats escolars**: mentre el 56% d'estudiants en RES suspenen 3 assignatures o més durant el curs, aquesta circumstància es dona en el 32% de l'alumnat sense RES.
- De fet, les **expectatives de treure bones notes són menors entre els estudiants amb RES**, els quals creuen en major mesura que no superaran l'ESO, tal i com es desprèn d'aquesta gràfica:



Font: Fundació Adsis, 2015:79.

2.5.2. Experiències i perspectives sobre pobresa infantil i immigració des del Tercer Sector

Un cop abordats i contrastats aquests referents de recerca claus, entrem a continuació, i per finalitzar el capítol, **en l'anàlisi dels eixos que vam abordar sobre educació i pobresa infantil en el grups focals d'entitats del tercer sector i, en menor mesura (perquè se'n va parlar més tangencialment) de professorat** que van tenir lloc a la seu de la Fundació específicament per aquest projecte de diagnosi:

Un dels primers punts realment en discussió va girar a l'entorn de la **pròpia especificitat del col·lectiu d'infants i famílies d'origen immigrant estranger extracomunitari dins els fenòmens i les realitats de la pobresa infantil**: per alguns dels participants costa diferenciar perfils "autòctons" de perfils "immigrants" quan fem referència a la pobresa, es parla més aviat de "contextos de pobresa" on més enllà de l'heterogeneïtat dels perfils hi ha molts elements en comú pel que fa a condicions de vida i perspectives de futur... Tal i com se'ns afirmava des d'algunes de les associacions:

"A veure, entenem que la pobresa no és una etiqueta més, no parlem d'infants o joves pobres, sinó que parlem d'infants i joves que viuen en contextos de pobresa... I entenem que això afecta no per origen sinó per la realitat que estan vivint, és a dir, estem parlant d'infants que els seus pares, els seus tutors..., la seva xarxa familiar..., estan patint contextos de pobresa. I això té un efecte directament proporcional sobre els infants i joves. (...) I el que nosaltres podem observar d'això dels perfils, és que hi ha una gran barreja: en les coses positives, en superar els estigmes i tal; però és veritat que ens trobem amb situacions on gent autòctona replica clixés de llatinoamericans, vull dir, que és curiós... Davant de la pregunta sobre els perfils, jo crec que aquí hi ha un gran debat sobre si s'ha de classificar, perquè és molt difícil fer aquesta classificació..." (representant Associació Educativa Ítaca).

"Sí..., a veure, jo, la variable immigració la vinculo en tant que és immigració que viuen en barris molt concrets que estan afectats per un tema de pobresa. Pel fet que siguin d'origen immigrant, a mi em costa...(...). Vull dir, que és molt multifactorial l'anàlisi dels perfils, perquè cal introduir-se en un factor que és que la pobresa s'ha fet endèmica en alguns barris, que afecta a tots per igual..." (representant Casal dels Infants del Raval).

Ara bé, no es va deixar de detectar **certa vulnerabilitat afegida d'aquestes famílies per la seva condició d'immigrades, derivada en part d'una situació prèvia de precarietat cronificada que empitjora amb la crisi i en part per les limitacions imposades per la llei d'estrangeria i les barreres a la igualtat de dret i jurídica en el món laboral**:

"Per tant, ens trobem que en aquest magma tenim segones generacions, si parlem dels últims 10 anys, que degut a aquest context de situació d'empobriment és molt difícil promocionar, és molt difícil sortir cap endavant, perquè realment la crisi ha estat un gran impediment, un gran fre... per promocionar-se en el seu context. És a dir, famílies de segon nivell, de segona generació, que segurament ja no miraries d'on venen, sinó cap a on tiren, doncs la pobresa realment els hi està suposant un impediment molt gran per tirar endavant, no?" (representant Associació Educativa Ítaca).

"El que sí que nosaltres com a entitat en alguns dels barris on treballem ens trobem és que la població immigrant, degut a la crisi, és gent de vegades amb qualificació que s'ha quedat a l'atur, són els primer en entrar a la crisi, i segurament seran els últims en sortir, no?" (representant Casal dels Infants del Raval).

Les entitats del tercer sector, de manera similar al que es recollia a l'informe de la Fundació Pere Tarrés (Quiroga i Alonso, 2011), constaten a través de la seva experiència assistencial una **mobilitat residencial afegida d'aquestes famílies que no té tant a veure amb un retorn "massiu" als països d'origen sinó més aviat interna, i**

fragmentada, a nivell de CCAA, províncies, municipis, i districtes/barris dins les grans ciutats, **en funció de la disponibilitat per accedir i mantenir feines i habitatge:**

“Nosaltres això sí ho hem notat, potser no tant la idea del retorn al país d’origen, sinó mobilitat interna, els canvis de domicili... -per tema de desnonaments?- Exacte, desnonaments, tot el tema de relloguers, d’anar a buscar habitacions més econòmiques... Ara canvien de domicili amb molta facilitat... o de ciutat, en el cas de les nostres famílies...” (representant Esplai La Florida).

“A Sabadell, nosaltres en el barri on estem, tenim retorns... però tampoc és generalitzat, tornen al país d’origen relativament poc... El que sí que hi ha és molta mobilitat en funció de la situació laboral... Surten del mercat de treball i per tant han d’anar on poden tornar a trobar a feina... (...). A Santa Coloma, a Badalona, per exemple, al Raval, és històric, hi ha molta mobilitat de la gent. Es belluguen a Sabadell, a Terrassa, però jo retorns n’he vist relativament pocs, vaja...” (representant Casal dels Infants del Raval).

“També ens trobem amb retorns puntuals de famílies arribades magribines i d’Europa de l’Est, però no hi ha hagut efecte fugida, no ha estat gaire destacat...” (representant Fundació Comtal)

“Si parlem de casos, nosaltres ens trobem per exemple, amb dues famílies les quals van fer el procés de retorn al seu país, resulta que han tornat a venir cap aquí... Resulta que quan tothom parlava de retorn, i el volia facilitar..., aquest no ha estat tan important... Algunes famílies sí que han retornat definitivament, sobre tot de Santo Domingo i famílies llatinoamericanes quasi exclusivament” (...). I després això de la mobilitat, a nivell de barris i de grans districtes de la ciutat, és dona, però també en funció de la situació dels desnonaments i de les ocupacions... Ocupacions de famílies amb fills joves, nosaltres n’hem vist bastants...” (representant Associació Educativa Ítaca).

Es tracta de moviments percebuts moltes vegades com a “erràtics” tant pels serveis socials i entitats assistencials, com pel professorat, que produeixen gran patiment en els infants i adolescents per la separació, incertament temporal, dels diversos membres de la família, de vegades interrompent processos ja fràgils de reagrupament familiar des d’origen...:

“En el nostre cas, més que retorn, sí que algun membre de la família ha hagut de retornar, ni que sigui temporalment, llavors han quedat interromputs processos de reagrupament familiar que ja estaven encaminats..., i de cop un ha de tornar, torna per algo, i llavors els altres es queden... sobre tot és dramàtic en xavals que havien vingut més tard que la família..., ara que per fi estaven tots junts, ara un agafa i ha de tornar a marxar...” (representant Fundació Comtal)

En els casos més punyents de manca d’habitatge, quan s’arriba a “ocupacions” de vivendes buides, o quan s’està al límit en la percepció de prestacions d’atur i assistencials, els participants de les entitats van denunciar que **els dilemes que se’ls hi presenten a les famílies moltes vegades les deixen en situació d’indefensió i “il·legalitat”, amb vulnerabilitats afegides** pel fet per exemple de no tenir una situació de residència regularitzada quan s’hi afegeix aquest factor:

MS- Són situacions complicades, perquè després, si ells estan ocupant, l’administració no els pot ajudar perquè representa que estan cometent una infracció, una ocupació... Són situacions d’aquelles que no saps ben bé què fer... (Representant Fundació Comtal)
Tècnicament, o legalment, hi ha moltes famílies que diuen: “jo és possible que tingui un PIRMI, o puc fer l’esforç de trobar feina per unes poques hores mal pagades, a dos euros l’hora en molts casos... Però això és una resta en el PIRMI que rebo, per tant, he de treballar?” Entren en un dilema de dir, fins i tot, legalment això va en contra, perquè no puc

tenir més ingressos si tinc el PIRMI, però si no tinc més ingressos no podré fer determinats pagaments”, etc. Són situacions molt complexes. (representant Associació Educativa Ítaca). “...i trobo que aquí el Tercer sector ha de fer una forta denúncia... Les últimes enquestes que jo he vist, p.ex., a l'Hospitalet, pot sortir que ha baixat l'atur, però caldria veure la dignitat de les feines, la temporalitat... Escotar gent que et diu que està cobrant exactament 2,5 euros l'hora... És esclavitud. Ja no és precarietat, és esclavitud, perquè com ells mateixos relaten si no accepten això algú altre ho acceptarà, i per tant et trobes amb situacions de molta precarietat, i això propicia situacions de molta pobresa pels fills d'aquestes famílies”. (representant Associació Educativa Ítaca).

Un altre eix que va sobresortir en el grup focal en relació amb aquests temes va anar enfocat en termes de **l'erosió en la cohesió i la convivència que la competència pels recursos i els serveis públics genera entre les famílies “autòctones” i les d'origen immigrant estranger en els barris i territoris més encapsulats** pel que fa a condicions de vida i pobresa, és a dir, van emergir valoracions de fins a quin punt aquesta competència torna a desfermar el sentiment d' “agravis comparatius” i els discursos estigmatitzadors sobre la població immigrada:

Però sí que penso que les dificultats i la crisi viscuda els darrers anys sí que ha fet mella en la cohesió social, una mica... Jo crec que quan estem allà fem molta feina, però és clar, la gent quan més penúries viu tornen a sortir prejudicis, tornes a sentir coses que no senties, i coses que... la gent torna a fer comparatives, no?, “¿por qué a éstos les dan más que a mí?, ¿por qué...? tal...” I dius, ostres, això feia temps que no ho sentia... (representant Fundació Comtal)

Sí..., això és cert... la dificultat és la cohesió social... vull dir, els rumors els detectem en l'ús de l'espai públic però també en les generacions, és a dir, gent de 50, 50, 70 anys referent a joves que per una qüestió estètica, per una qüestió d'utilització de l'espai públic, per una qüestió de llenguatge, de música..., per una sèrie de coses..., la crisi torna a reactivar aquests rumors que possiblement fa uns anys no els teníem tant... Per exemple, doncs això, una plaça concorrida amb gent no espanyola, la gent gran tornes a escoltar que diuen coses com “estos latinos...”, i potser són d'aquí ja, són fills de segones generacions... I és una cosa simbòlica i de sentiment d'ocupació de l'espai públic: “Y ése es mi banco, porque vine aquí hace más de 40 años...” Aquest discurs el tornes a escoltar, però segurament que és per una qüestió que la gent ho està passant malament...” (representant Associació Educativa Ítaca).

Un darrer eix molt rellevant pel que fa al grup focal del tercer sector és la pròpia **valoració dels recursos, les polítiques i actuacions de què han vingut disposant els darrers anys** per fer front a l'agreujament, i el canviant panorama de les situacions socioeconòmiques i educatives, de la població que habitualment atenen a les seves entitats socioeducatives:

En primer lloc, sí que hi ha una certa percepció de col·lapse i desbordament en alguns dels serveis i recursos que fins ara havien anat canalitzant les necessitats més materials i quotidianes dels infants i les famílies ateses per les entitats socioeducatives... Un servei de Centre Obert, o un Esplai, està destinat a unes determinades funcions que no poden oferir resposta o cobrir en la seva totalitat necessitats molt més peremptòries de nutrició o d'assistència mèdica...

Tanmateix, les valoracions van ser força coincidents en el sentit que, des de la seva experiència i capacitat d'intervenció, en realitat no fa falta tant una dotació molt més gran de recursos (que progressivament han anat compensant la reducció de fons públics amb fons privats²²...) per a fer front a l'accentuació de les condicions de pobresa i

²² Aquesta qüestió podria ser susceptible d'engegar també un debat a l'entorn del que implica la dependència creixent de les entitats del tercer sector de

vulnerabilitat econòmica, com un major guiatge i acompanyament per part de les administracions públiques en el marc d'una millor planificació i estratègia de volada més àmplia, ambiciosa, transversal i holística, que la que han vingut desplegant fins ara. L'experiència de les entitats és que en els darrers anys es treballa bàsicament a través de "parxes":

"Sí, que falta una planificació, això és una realitat... Però la pròpia saturació també genera respostes immediates sense pensar en els agents que estan treballant... per exemple, diem "tinc un problema amb joves al medi obert", i de seguida et diuen, "vinga, que aquests facin alguna cosa...". Les necessitats a partir de la crisi jo crec que a les administracions les ha agafat d'una manera que..., han fet com antigament, no? "Els nens no poden menjar, menjador", "els nens no tenen on jugar, doncs obro un pati a l'escola", o "et prohibeixo jugar a pilota perquè hi ha gent gran"... Cal retornar a fer una bona planificació socioeducativa... Cal que les administracions entenguin que hi ha moltes coses que no són d'acció immediata... Sobre tot en les polítiques socials es veu molt clarament, tu pots en un moment determinat pal·liar un determinat fenomen, però ho fas un projecte amb una planificació o el resultat pot ser pitjor... Tu pots obrir un menjador per joves que surten a les 2:30 i després que aquest jove no... No sé..., penso que hi ha manca de planificació per tècnica per saturació i per dir, bueno, he d'intentar que això no se'ns enfosi, no?"

(representant Associació Educativa Ítaca)

Però inclús els diners que s'inverteixen de vegades trobo que, en barris com el Besòs, que són més perifèrics de Barcelona, no hi ha una visió estratègica, una visió que digui, doncs vinga, anem a prioritzar el 0-3 anys, o el treball amb famílies, o la inserció laboral de joves... Et van apareixent bolets, t'apareix el "futbolnet", i al cap de quatre dies t'apareix un no sé què..., i et preguntes, però bueno, això qui ho articula? Aquí hi ha algú al darrere que estigui mirant quines són les necessitats de les famílies del Besòs i faci un pla, on es pugui sumar l'administració, el tercer sector, fins i tot el sector privat...? Estem visquent el retorn a polítiques que ja pensàvem que estaven enterrades del tot, i després una falta de visió global estratègica: "ara, això, ara lo altre..."... Es funciona a base de parxes... (representant Casal dels Infants del Raval).

Així doncs, els participants van coincidir en què les accions per part d'ajuntaments i Generalitat acostumen a ser poc pensades i a "vuelapluma", que en realitat no qüestionen el model assistencialista de fons i no actuen sobre el rerefons de la precarietat laboral i els problemes d'accés a l'habitatge, que són els que més preocupen a la població; i per altra banda les actuacions estan mancades d'una racionalització així com d'un plantejament socioeducatiu i de prevenció a llarg termini... Novament, amb paraules dels propis participants en el grup focal:

"Principalment diria que el que ens passa a tots és que les administracions públiques fallen realment en actuar on està el problema, que és en la precarietat laboral, l'atur, les condicions de feina... (...). Els aspectes de manca d'alimentació saludable, etc., s'està donant perquè els pares no tenen feina... Llavors, en comptes de fer polítiques d'ocupació per a què la gent pugui tenir recursos per donar de menjar als seus fills, generen programes que en molts casos..., fins i tot has d'acompanyar a l'administració pública perquè... arriba l'estiu, "obrim els menjadors, i fem menjadors socials"... I llavors dius..., "Ui, ui, para, para..., a veure, et preocupa l'alimentació dels fills? Vale, doncs l'encabim en un programa socioeducatiu on treballes hàbits d'alimentació saludable però a més actues sobre les condicions dels pares, etc., etc...". Jo crec que hi ha una mala planificació, i sobre tot que la problemàtica obliga a la prevenció, a una sèrie de conceptes que en un moment determinat les entitats podrien posar davant de l'administració local i estatal per dir, mira, doncs engeguem programes de

prevenció per evitar això... En els últims anys aquest plantejament ha desaparegut...” (representant Associació Educativa Ítaca).

“En aquest sentit, jo no parlaria tant dels recursos..., és a dir, com a entitat, els recursos que teníem no han variat tant, hem tingut una certa davallada, però no n’hi ha per tant, hem canviat més aviat el finançament públic pel privat... També és cert que en aquesta situació de crisi les famílies han empitjorat en les seves condicions de vida i nosaltres no hem crescut paral·lelament amb aquests canvis... Però per altra banda penso que a nivell polític hi ha una necessitat més estructural de saber d’on vénen i on van les accions que es dissenyen... A mi això del “comedor” em sona a polítiques dels anys 70 alomíllor, i ara tot s’ha bolcat en això com la gran esperança, no? Quan segurament tots els que seiem en aquesta taula pensem que és l’educació el que ha de transformar la societat, no? Si amb el que vam lluitar per aconseguir les beques menjador, tot ara s’ha de centrar en obrir un menjador a l’estiu... Ens diuen “ah, és que als instituts, quan fan jornada intensiva...”, doncs pagues hores de menjador i dones el servei, però des del menjador de l’institut, no un menjador on van a parar només “els nens pobres”, això... (...), i ara tornem a la campanya aquesta dels bigotis, un got de llet? Un got de llet salvarà la vida d’un nen, li millorarà la seva qualitat de vida? Jo crec que no. I aquesta és la gran campanya de l’administració que s’ha vingut fent darrerament...” (representant Casal dels Infants del Raval).

Davant d’aquesta manca de model clar i de planificació, de “falta de visió global estratègica” per part de les administracions, les entitats de suport socioeducatiu es troben bastant “soles”:

“Jo crec que les campanyes de prevenció les estem fent una mica les entitats per iniciativa pròpia, no? Nosaltres fem aquestes campanyes estirant una mica els recursos de l’entitat perquè creiem que no ha de ser només això, no? Creiem que la solució a aquests problemes passar per fer un procés socioeducatiu i d’acompanyament a aquesta família” (representant Esplai La Florida).

S’és plenament conscient que aquestes entitats estan ocupant moltes vegades espais d’actuació que en realitat hauria d’estar garantint l’administració pública

“D’acord, l’escenari és complex, la gestió de l’administració local és molt difícil..., però potser les entitats hem compensat la davallada d’una inversió en aquestes polítiques públiques, amb un desplaçament del sector públic al privat, però no deixem de banda qui té la responsabilitat de garantir certes coses que estan encara per garantir... Hi ha un Pacte per la infància, hi ha tot un seguit de marcs de drets que haurien de tenir una resposta...” (representant Associació Educativa Ítaca).

Per últim, referent al grup focal del Tercer sector, hi va haver **una referència explícita a la minva i el deteriorament, arran de les retallades, dels recursos dels centres educatius per treballar coordinadament i en xarxa per tal de pal·liar les problemàtiques derivades de les condicions de pobresa que més directament afecten els processos d’escolarització dels nens i nenes**, no sense remarcar també que l’escola continua essent una institució força impermeable i reactiva a l’obertura al món exterior, en aquest cas des d’una perspectiva d’acció comunitària, per les pròpies inèrcies establertes dins la institució... Així ho expressava una participant en relació amb el col·lapse dels mecanismes d’actuació davant els casos més urgents d’impacte en contextos escolars:

“(…), abans s’actuava més ràpid i ara ens trobem amb un col·lapse, a nivell més urgent, però també a nivell més subtil, que també ens passa. Per exemple, a nosaltres en ha estat bastant difícil que les escoles ens rebien i ens escoltin per treballar les maneres com podem fer el reforçament escolar, però és que ara, realment ja no és qüestió de voluntat, és que

realment no tenen temps... Les retallades que ells viuen acaben afectant també a les hores de dedicació a aquestes famílies, a aquest tipus de recursos de la xarxa... I això també és una afectació als recursos, per dir-ho d'alguna manera". (representant Fundació Comtal)

"I de vegades depens de la bona voluntat del professor que hi hagi allà, i llavors "estem amb vosaltres", però no hi ha un canal que diguis "ostres, un nano amb 5 anys que presenta unes dificultats tal", no hi ha un protocol clar..." (representant Casal dels Infants del Raval).

"Nosaltres ens hem trobat amb xavals que en el fons cap institut els coneix, que van d'un dispositiu extern a un altre... El sistema educatiu té els seus mecanismes, els seus EAPs, els seus psicopedagogs, per detectar aquestes coses... llavors no pot ser que nosaltres que només tenim recursos ínfims estiguem contenint unes situacions brutals... perquè és que a més és molt perillós pel propi xaval, eh? I també pels altres, que tots ja tenen les seves dificultats, saps? De vegades jo penso que això és un polvorín..." (representant Fundació Comtal)

Però aquestes deficiències de coordinació i de treball en xarxa, més enllà de les escoles, esdevenen especialment imperioses amb els serveis psiquiàtrics i psicològics del sistema públic sanitari, així com amb Serveis Socials, pel tractament de casos de salut mental que majoritàriament es detecten precisament en contextos escolars. Sovint les entitats socioeducatives es veuen totalment desbordades per fer front als casos més urgents i dramàtics que tenen uns antecedents sobre els quals es podia haver actuat en etapes escolars més primerenques:

"La xarxa de salut mental tampoc no facilita que tu puguis fer l'acompanyament d'aquestes famílies, no trobes una resposta fàcilment... Això ho vivim molt a les UECs, les Unitats d'Escolarització Compartida, i sovint darrera el "mal comportament" hi ha un tema de salut mental... I ens trobem amb uns percalts molt sèrios, i quan ho detectem veiem que per accedir a qualsevol recurs... La família ha d'anar a l'ambulatori, demanar hora al CSMIJ, que està saturat i vés a saber quan l'agafaran, i del CSMIJ llavors farien una derivació a l'Hospital de dia (...)... I a la que et poses te'n vas ja als 16 anys, que el xaval ja acaba l'escolarització... L'altre dia ens trobàvem amb un brot que al final vam pensar que el millor seria trucar al 012 i accelerar el procés... Fa temps que tu estàs dient "aquest nano no està bé, necessita un recurs" i al final t'has de trobar que has de trucar al 112..." (representant Fundació Comtal)

"Només s'activen protocols efectius quan hi ha situacions d'emergència... nosaltres ens trobem amb casos conductuals greus que els Serveis Socials els deriven com un cas més, "doncs cap aquí", però cal fer un treball previ de valoració que de vegades les entitats no sabem si el podem assumir. Per la bona voluntat de vegades assumim coses que no ens pertoquen, no?" (representant Esplai La Florida).

Però com veu l'escenari de crisi i pobresa en relació amb les famílies immigrades el sector del professorat en la seva experiència quotidiana? Seguidament i per cloure fem un breu buidatge de les aportacions del grup focal que vam organitzar amb el professorat sobre aquestes temes:

Lògicament hi va haver confluència en aspectes que ja s'han recollit en els informes ressenyats anteriorment i que no repetirem: **major incidència de fracàs escolar, absentisme i abandonament, dificultats dels pares per donar suport en les tasques escolars, barreres d'accés a material escolar, activitats extraescolars, noves tecnologies, etc.**

Ens centrarem només en els elements que van ocupar més temps de conversa i reflexió específicament en relació amb els infants d'origen immigrant:

Preocupaven i molt, els efectes que la mobilitat/circularitat fragmentadora de les famílies en dependència de les condicions de treball i habitatge té pels infants en la seva trajectòria escolar i salut mental. Tal i com ho veien, es tracta de realitats que sovint depassen la capacitat dels centres escolars per poder fer front i actuar davant casos molt evidents de patiment i angoixa dels infants davant la precarietat i inestabilitat familiar:

“Llavors, clar, els fills pateixen, que no hi ha la figura del pare o n’hi ha una de diferent...(…). Normalment primer marxa el pare, i si ha trobat feina comencen a deixar el pis aquell, i tot plegat, d’avui per demà, “marxem”... I llavors vénen i et diuen: “Sí, diuen que marxem”... Situacions que és molt difícil que el nen pugui entendre o processar...”

“Marxen sense cap mena de planificació ni de projecció... Una mica, bueno, “diuen que allà hi pot haver feina, pues me n’hi vaig...”, al marge de..., i sense comunicar, no? De vegades, de cop i volta ens diuen “marxem”, i no tenim temps ni d’un mínim acompanyament, una despedida... -Simplement desapareixen...- Sí, desapareixen... I llavors veus que és molt complicat la part aquesta, i llavors en l’aspecte conductual afecta moltíssim, moltíssim...”

“I llavors una conseqüència d’aquest itinerància és que quan un projecte està bastant consolidat, llavors et diuen que se’n van, no tant a l’estranger, però sí a la resta de l’Estat Espanyol... Llavors has de treballar molt amb les famílies quin és el seu projecte... La itinerància sí que és un factor que nosaltres hem notat bastant, que ja no és només de població nouvinguda... I llavors també afecta a les necessitats bàsiques: per exemples problemes d’higiene, perquè no tenen habitatge estable, llavors el nen no es dutxa, no té on quedar-se, inestabilitat...”

El professorat va assenyalar que una conseqüència impactant a nivell més global d’aquests desplaçaments familiars forçats és el “desdibuixament” durant el curs del que seria el grup-classe i la continuïtat, doncs, d’una línia de seguiment clara i coherent envers la cohesió de l’alumnat i la planificació del projecte docent:

“....en això d’anar i venir dels nens, nosaltres per exemple, veiem que el que és el grup-classe es va desdibuixant, no hi ha història de grup allà.. perquè d’un any per l’altre la classe no té res a veure, fins i tot et diré que acabes al juny, i tornes al setembre, i el grup ja no és el mateix... Quan tu marxas al juny dius, a veure, el tercer l’any vinent com ho farem? I llavors al setembre doncs uns quants han desaparegut, els altres que no han vingut, els altres que no sé què...”

En general, el primer indicador de l’angoixa derivada de situacions de precarietat econòmica és clarament conductual, de comportament a l’aula amb els mestres i els companys de classe. Una problemàtica no exclusiva ni molt menys de l’alumnat d’origen immigrant però sí força palpable en aquesta població especialment quan s’hi afegeix el component d’inestabilitat i fragilitat del reagrupament familiar. Tal i com ho expressava una de les mestres de primària participants:

Nosaltres estem en un bucle preocupats de què realment hem notat des de fa cosa de dos anys molts problemes emocionals, de gran bloqueig, i de ràbia i d’agressivitat (...). Els que són d’origen marroquí, en tenim molts assentats a nivell d’estructura familiar, porten més temps, i per tant fan trajectòries més similars a la població autòctona... I en canvi en aquests moments els nanos d’origen subsaharià és espectacular... Què podem fer davant problemes realment greus? Sentim que se’ns escapen, que no hi arribem... I són també famílies que ja fa anys que hi són, i que estan patint molt la crisi, situacions... clar, no treballen, no tenen cap prestació...

El tema de la salut mental ocupava, doncs, un lloc principal en les preocupacions del professorat i hi havia gran sintonia amb les afirmacions fetes des del grup focal del

Tercer Sector en el sentit de manca de recursos i de circuits de derivació eficaços des de l'escola cap als servei d'atenció psicològica i psiquiàtrica específica, un aspecte que s'agreuja davant determinats perfils de famílies nouvingudes que, essent ja d'entrada reàcties a admetre en els seus fills el patiment d'un trastorn mental, a sobre desconeixen en gran mesura els circuits per poder buscar ajuda al respecte... La necessitat de comptar amb serveis de suport psicològic més enllà dels aspectes psicopedagògics va ser una demanda comuna... així expressava la problemàtica una de les professores participants:

“A nosaltres, amb casos de nens que la mare fa 8 o 9 anys que està aquí i les filles fa poc que han arribat... quan comença a haver-hi molta conflictivitat a casa... que el nen no t'ho explica però veus indicis de conflictivitat.. quan busques una mena de suport més terapèutic per treballar això, és difícil trobar un referent... El CSMIJ atèn salut mental, casos d'aquests si jo els hi envio no me'ls agafarà... el metge de capçalera no et derivarà allà ni tampoc als serveis de salut mental perquè “ningú està boig allà”...”

A demanda del guió preparat per l'ocasió, es van comentar també els efectes de l'increment de la pobresa de les famílies en la gestió internat dels recursos dels centres educatius pel que fa a l'adquisició de material, el pagament de quotes d'ampa i material, etc. Efectivament, hi ha hagut una baixada arran de la crisi econòmica, especialment rellevant a l'escola primària, del percentatge de pagament de quotes, no només a nivell de les famílies immigrades sinó com a fenomen generalitzat. Però les escoles que més ho estan patint, situades precisament en contextos territorials de la perifèria econòmica i on les condicions de vida ja són habitualment més modestes, ja tenien activats prèviament mecanismes per fer front a aquestes incidències

“A nosaltres sí que ens ha baixat el percentatge de pagament, sí que ho hem notat una mica... però de totes formes la nostra escola ja fa anys que té una dinàmica de socialització en molts aspectes: tot és per a tothom, si hi ha alguna subvenció va repartida a tothom... I si hi ha una família que està situació molt vulnerable, se li facilita l'accés als serveis... Però això ja és des del principi de l'escola...”

En alguns centres, amb la finalitat afegida d'afavorir processos de participació activa de les famílies, s'han engegat projectes que plantegen l'intercanvi de recursos i serveis (beques de llibres i material, per exemple) a canvi d'una contrasprestació en forma de servi a l'AMPA, si bé el funcionament encara no acaba de ser encara del tot satisfactori, entre d'altres factors perquè la responsabilitat de gestionar-ho recau sobre AMPAs ja de per si ben fràgils i inestables on costa molt aconseguir la implicació de les famílies d'origen immigrant...

És complicat, perquè quina és la història? Que ho ha de gestionar l'AMPA, i llavors aquesta és molt fràgil... Quina AMPA tenim en escoles com la nostra? És molt difícil... -Continua costant que les famílies immigrades entrin a l'AMPA...- Sí... Perquè dius, bueno doncs, va, anem a buscar referents de cada comunitat..., però llavors el compromís..., i el llenguatge.... s'acumulen molts obstacles....

La corresponsabilitat aquí dels ajuntaments, i especialment dels serveis socials en l'aposta pel treball en xarxa a les escoles, es destaca com a fonamental per poder tirar endavant projectes de pal·liació d'aquesta mena de dificultats: no tot van ser queixes al respecte, també hi ha va haver reconeixement de la tasca duta a terme. En el cas d'un mestre d'una escola de Vic:

“Jo sí que crec que una de les forces que tenim en el nostre Ajuntament és la integració dels Serveis Socials en el si de les escoles... Això jo penso que ens ha salvat de moltes situacions

que... (...). Llavors sí que és veritat que a nivell d'actuació de serveis socials sí que hi ha hagut un creixement exponencial per totes les situacions que tenim de derivar... I l'organització de l'escola per poder fer que totes aquestes situacions tinguin seguiment ha estat un gran esforç... El tutor sol no pot conèixer les situacions dels nanos... Et trobes amb situacions que és molt difícil de donar resposta només a través de la figura del tutor..."

2.5.3. Conclusions i reptes d'intervenció i de recerca sobre pobresa i condicionaments de l'educació dels infants i joves d'origen immigrant a Catalunya

• Recomanacions d'intervenció a la llum de l'estat de la qüestió

De totes les dades i estudis enfocats sobre la problemàtica es desprèn de forma general que, **en benefici no només dels infants de famílies immigrades sinó de tot el col·lectiu infantil afectat per les dinàmiques conduents a la pobresa, cal enfortir la capacitat redistributiva de l'Estat de benestar envers la infància i començar a treballar en pro d'un sistema de protecció econòmica dels infants que sigui capaç de garantir la reducció de la pobresa a la seva mínima expressió.**

- En aquest sentit, **les dades revelen que a Catalunya i a Espanya el nostre sistema de prestacions sota condició de recursos en mans de les comunitats autònomes com a part de l'assistència social resulta ineficient per tal de reduir substancialment la incidència de la pobresa. Per tant, és imperatiu estendre la cobertura de la xarxa de seguretat pública, focalitzar millor les prestacions i sobretot elevar-ne els nivells d'adequació per tal d'aproximar-les a estàndards europeus.**
- **Com a prioritat en l'acció, les polítiques de lluita contra la privació infantil s'haurien d'adreçar preferentment a l'eliminació de la pobresa extrema (amb un llindar del 40% de la mediana o inferior), que afecta sobretot aquells segments més vulnerables de la població que sofreixen situacions d'exclusió de caire més persistent o estructural.**
- **L'establiment d'un programa de renda universal garantida representaria un pas endavant decisiu que podria marcar un avenç molt significatiu. L'aprovació d'un sistema universal de prestacions per fills a càrrec com a dret social dels infants contribuiria sens dubte a dedicar una atenció preferent a la problemàtica de la pobresa infantil.**
- **Un altre paquet de mesures, reivindicat des d'algunes recerques (Marí-Klose, 2012) consisteix a proporcionar a les famílies (especialment les més afectades per la crisi, entre elles les immigrades extracomunitàries) serveis gratuïts o a preus assequibles, principalment sanitaris i educatius, amb el propòsit de corregir algunes de les conseqüències negatives sobre la salut i el desenvolupament cognitiu dels infants associades a situacions d'adversitat socioeconòmica. Es tracta de promoure l'ús de serveis (programes d'orientació i assessorament, seguiment mèdic, estimulació cognitiva, reforç educatiu, etc.) en llars on els pares no tenen incentius, informació o capacitat per proporcionar aquestes prestacions pel seu compte, i pal·liar així el cost que representaria per a les famílies adquirir-los al mercat.**
- **Un altre conjunt de mesures persegueix l'activació laboral dels pares que no treballen. Com hem tingut ocasió de comprovar, la vinculació dels progenitors al mercat laboral és un bon antídote contra la pobresa infantil, encara que no infal·lible. Entre les iniciatives promogudes pels governs (Marí-Klose, 2012) hi ha incentius fiscals per promoure la participació laboral de progenitors inactius, programes de formació, bonificació de llocs de treball i provisió pública de**

serveis d'atenció a la infància o suport econòmic per contractar aquests serveis (escoles infantils, activitats extraescolars...) amb la intenció de facilitar la conciliació de la vida laboral i familiar.

- o Ara bé, hem de tenir molt en compte, que “apostar per polítiques d'activació per reduir la pobresa infantil comporta riscos de desprotecció si l'«ocupabilitat» dels adults responsables de l'infant és molt baixa. L'activació tampoc assegura necessàriament una millora substancial de les condicions de vida si els pares només poden accedir a feines de baixa qualitat, mal remunerades, i si la seva inserció laboral implica perdre el dret de percebre prestacions i ajuts” (Marí-Klose, 2012:15), cosa que pot afectar especialment determinats col·lectius de famílies d'origen immigrant.
- . A banda de l'àmbit laboral, l'accés i manteniment d'un habitatge suposa una de les principals problemàtiques que afecten les famílies més tocades per la crisi econòmica, entre elles les d'origen estranger extracomunitari. Lògicament resulta una **necessitat de primer ordre augmentar el nombre d'habitatges socials i ajudes a les famílies que no poden pagar-se un lloc digne on viure i evitar els desnonaments. Un dels problemes més greus relacionats amb la pobresa infantil és l'amuntegament, la insalubritat i les despeses excessives a les quals han de fer front les famílies per a disposar d'un habitatge. És urgent implementar solucions i treballar amb les entitats financeres per a trobar fórmules que impedeixin que les famílies perdin el seu habitatge.**
- . Pel que fa a les barreres jurídiques per estrangeria, caldria fer les passes necessàries per promoure de manera més decidida, i especialment en casos de situació de pobresa severa, el reagrupament familiar i l'assentament en el país d'acollida, agilitzant els procediments administratius per evitar que hi hagi menors que arribin aquí de forma irregular, amb tots els riscos i vulnerabilitats que això comporta.
- . És evident, entrant ja en el terreny de les connexions entre pobresa infantil i trajectòries escolars dels fills i filles immigrades, que per millorar l'èxit educatiu global i trencar el cercle pervers de la pobresa, **cal millorar les condicions d'educabilitat dels infants desfavorits, i això comporta un major esforç en ajuts assistencials (beques de menjador, transport i material, accés a activitats extraescolars, etc.) als infants i d'atenció a la diversitat en el procés d'ensenyament i aprenentatge i socioeducatiu.** El context no està ajudant gaire, ateses la minva i el deteriorament, arran de les retallades, dels recursos dels centres educatius per treballar coordinadament i en xarxa (amb serveis socials, etc.) per tal de pal·liar les problemàtiques derivades de les condicions de pobresa que més directament afecten els processos d'escolarització d'aquests nens i nenes. Cal incidir en aquesta corresponsabilitat entre sistema educatiu i agents públics i socials.
- . Com a part d'aquestes mesures de reforç en el camp educatiu, caldria **millorar els recursos, l'orientació i la formació dels serveis preventius com els Centres Oberts que atenen infants i adolescents en risc d'exclusió o en situació de desavantatge social.** En aquests espais, tot i que amb limitacions que seria complex abordar aquí, es treballa per a la inclusió social amb accions educatives i programes de reforç escolar i familiars que potencien la prevenció, la reconducció de situacions de risc i generen oportunitats pels infants. Cal potenciar i garantir també aquells destinats a la prevenció precoç de problemes en la petita infància.
- . La recerca i la prospecció a través dels grups de discussió han posat de relleu com l'actuació davant aquestes deficiències de coordinació i de treball en xarxa,

més enllà de les escoles, esdevé especialment imperiosa en relació amb la salut mental dels infants i adolescents, amb els serveis psiquiàtrics i psicològics del sistema públic sanitari, així com amb Serveis Socials, pel tractament de casos que majoritàriament es detecten precisament en contextos escolars. Sovint les entitats socioeducatives es veuen totalment desbordades per fer front als casos més urgents i dramàtics que tenen uns antecedents sobre els quals es podia haver actuat en etapes escolars més primerenques.

- . En aquest sentit, cal millorar la capacitat de resposta dels sistemes de salut per satisfer les necessitats dels nens/joves desfavorits en salut psicològica/mental: CSMIJ, centres de dia o rehabilitació d'adolescents, places residencials, provisió pública de serveis d'atenció precoç (CDIAP)...
- . Més enllà de la salut mental, garantir l'accés a altres necessitats de salut més generals i que afecten la població escolar: valorar l'ampliació de serveis, en particular, l'atenció bucodental i els dèficits sensorials (ulleres, audiòfons...). Regular la farmàcia gratuïta per raó socioeconòmica i per als infants en situació de pobresa.
- . En totes aquestes mesures emergeixen dos eixos clau que haurien de guiar aquest tipus d'accions més locals en xarxa: transversalitat i coresponsabilitat. La prevenció més eficaç s'aconsegueix mitjançant estratègies integrades que combinin l'ajuda als pares, perquè accedeixin al mercat de treball amb un suport a la renda adequat i un accés a serveis essencials per al futur dels nens, com els relacionats amb l'educació (preescolar) de qualitat, la salut, la habitatge i els socials; tot implicant-hi l'Administració local i les entitats socials.
- . Igualment és indispensable aplicar els principis de no-discriminació i inclusió social. La lluita contra la discriminació que pateixen els infants i les seves famílies per qualsevol motiu (especialment els relacionats amb el sexe, l'origen racial o ètnic, la religió o les conviccions, la discapacitat, l'edat o l'orientació sexual) ha de sustentar els esforços per abordar la pobresa i l'exclusió social dels infants.
- . Una manera eficaç de gestionar les accions de manera integral i coordinada és l'elaboració de Plans integrals contra la pobresa infantil que contemplin les especificats analitzades per a les famílies immigrades amb menors a càrrec, tot promovent la coordinació dels diferents agents, socials, públics i privats implicats. També potenciant la dinamització comunitària i el desenvolupament d'aliances publicoprivades.

• Focus de recerca a aprofundir

En aquest apartat emergeix una recomanació global essencial que ja apareix explícita en propi capítol de l'informe: i és l'assignatura pendent que suposa la manca d'estudis monogràfics que calibrin els impactes específics de la crisi econòmica i les situacions de pobresa en els infants fills i filles de famílies immigrades, especialment les procedents de països empobrits extracomunitaris.

- . Efectivament, la constatació que el risc de pobresa infantil es dona de manera més palpable en famílies procedents de la immigració estrangera (a l'igual que en les monomarentals i en les nombroses) és una constant en els diferents estudis consultats, però no ha anat acompanyada d'iniciatives decidides que vinguin a suplir les mancances en aquest sentit, i menys des d'una perspectiva

escolar, que vinculi aquests efectes a les trajectòries escolars d'aquests nois i noies (ja hem mencionat les limitacions d'alguna de les poques contribucions al respecte...). Cal fer una passa endavant en aquesta direcció i no conformar-nos amb els estudis generals sobre pobresa infantil limitats que encobreixen situacions específiques que afecten de manera més punyent el col·lectiu.

- Dintre d'aquest enfocament monogràfic, caldria fer atenció especial a les **vulnerabilitats afegides propiciades per les barreres jurídiques i d'estatus imposades per la llei d'estrangeria que afecten sobre tot l'accés i l'estabilitat en el món laboral i respecte a l'habitatge d'aquestes famílies, situacions que els efectes de la crisi estan aguditzant i cronificant.** De retruc, aquestes dificultats impacten sobre la **mobilitat escolar d'aquestes famílies, tant territorial (eventuals retorns i fragmentacions familiars, moviments interns en cerca de feina...) com escolar.** També es té evidència sobre el terreny (com es desprèn dels grups de discussió amb professorat i agents del món socioeducatiu organitzats pel projecte) que **aquestes experiències de vegades ben dramàtiques estan tenint un gran impacte en la salut mental dels infants i adolescents més vulnerables, i entre ells els de famílies immigrades extracomunitàries.** Cal radiografiar i prestar atenció des de la recerca aplicada a aquests processos que afecten de manera específica aquestes famílies i són generadors i amplificadors de la desigualtat social i les inequitats.
- Finalment, **al marge de les consideracions sobre les especificitats dels efectes de la pobresa infantil sobre el col·lectiu de famílies amb fills i filles menors de famílies immigrades, cal seguir impulsant la recerca sobre el fenomen i les seves conseqüències en àmbits propers tot potenciant la transferència d'aquests coneixements científics a agents socials i polítics.** Es tracta en última instància que el problema sigui plenament visibilitzat i reconegut com una situació que viola drets fonamentals, d'acord amb la Convenció sobre els Drets de l'Infant, i que comporta externalitats negatives per a la cohesió i l'horitzó econòmic del país, la qual cosa comporta arrancar compromisos polítics que puguin ser objecte de monitorització i donar lloc a l'exigència de responsabilitats.

2.6. Pertinences identitàries i integració sociocultural: continuïtats i aspectes emergents

2.6.1. Els estudis sobre dinàmiques identitàries i d'integració sociocultural

L'apropament en termes de recerca a les construccions identitàries dels infants i adolescents fills i filles de famílies immigrades així com als contextos i condicionants que les influeixen no ha experimentat un gran increment d'aportacions en el darrer lustre, si bé destacarem algunes publicacions recents en el context de Catalunya. Aquestes publicacions podríem dividir-les en diferents **blocs segons l'èmfasi temàtica**: per una banda, **estudis més generals sobre identitats dels adolescents i joves**; en segon lloc, recerques més interessades en els seus **processos d'integració i acomodació a la societat catalana**; en segon lloc, recerques que posen de relleu els **aspectes sociolingüístics**. Aquestes darreres es vinculen de forma més articulada amb les **trajectòries escolars dels adolescents i joves**. Les dimensions més directament connectables amb l'àmbit escolar també s'han abordat darrerament des de la perspectiva de les **xarxes d'amistat i sociabilitat als centres educatius**. I per últim, destacariem **estudis monogràfics sobre identitats i processos d'integració de col·lectius específics per orígens**: marroquins, llatinoamericans, xinesos...

És notòria, i cal assenyalar-ho des de l'especialitat de l'autora, l'absència d'estudis actualitzats sobre construccions identitàries en infants a l'etapa de primària, el centre d'atenció en aquest àmbit d'anàlisi sempre es centra en l'etapa de secundària i en els joves en la transició escola-treball. Tampoc no hi ha masses estudis que destaquin de forma monogràfica les diferències i similituds pel que fa a construccions identitàries entre els joves i adolescents que han nascut o s'han socialitzat des de la primera infància en destí i aquells que han arribat en una edat més tardana...

En totes les recerques recents consultades és comuna la idea que el contacte cultural, implícit en els moviments migratoris, genera canvis culturals en les persones migrades, però també en la societat receptora. S'estructuren identitats urbanes noves, conseqüència de relacions multiculturals que faciliten el coneixement intergrup i, secundàriament, la cohesió i la convivència, però també es generen situacions de desigualtat i conflictives de caràcter estructural, aprofitades per reconstruir discursos essencialistes que posen l'accent en la diferència cultural com a problema principal per conviure en harmonia i que justifiquen situacions de discriminació i exclusió social. El risc social, resultat de barreres estructurals, afecta gran part d'aquests nois i noies. Variables relacionades amb l'educació, el mercat laboral, el territori, les relacions socials i les polítiques d'immigració actuen com a eixos d'exclusió social (Fangen, 2010; Fangen et al., 2010, 2012; citats per Roca, 2013:333) i en dificulten la inclusió social com a ciutadans amb igualtat de drets.

Resumirem les aportacions més rellevants segons els blocs consignats (excepte el relatiu a monogràfics per orígens –vid. per ex. Pàmies, 2011, Veredas Muñoz, 2008; , per manca d'espai) i a continuació en farem un contrast amb les reflexions que vam recollir a través dels dos grups focals organitzats amb professorat i representants d'entitats del Tercer Sector.

a) Aportacions que emfasitzen la construcció d'identitats en els adolescents i joves d'origen immigrant

Una de les recerques més "antigues" pel marc temporal que ens hem acotat però encara de referència es concreta en dues publicacions de les quals n'és responsable el coordinador del grup Equip ERIC de la UAB, M. A. Essomba: *Adolescents immigrants a Catalunya i construcció de la identitat cultural. Trajectòries de vida i processos d'inclusió* (2008), i *Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados. Hacia una política educativa y cultural del reconocimiento* (2008). Es tracta d'una recerca que va formar part d'un programa més ampli d'intervenció general, amb la participació d'adolescents de diferents instituts d'ensenyament secundari anomenat Campus Ítaca²³ ofert per la UAB. En relació amb el perfil més concret dels i les alumnes que formen part del treball de camp de la recerca (2005), provinents de països tan diversos com Argentina, Canadà, Equador, Kazakhstan, Marroc, Perú, República Dominicana, Romania, Ucraïna o Xile, "podem dir que són estudiants amb bones capacitats, però que pel seu entorn familiar i social o per altres motius (crisi de l'adolescència, ganes de disposar de més diners per al seu consum personal, etc.) algunes vegades no se senten atrets per l'opció de continuar estudiant, que, d'altra banda, veuen difícil i costosa. Sovint tampoc s'adonen de la importància de la formació per al seu futur professional i laboral, que veuen molt llunyà". (Essomba et al., 2008:55). Cal tenir en compte que el filtratge majoritari d'un perfil d'adolescents d'origen immigrant amb trajectòries escolars de cert èxit suposa un cert esbiaix en l'extrapolació de resultats per la població general...

²³ Aquest programa de la UAB va adreçat a alumnes de 15 anys que han acabat 3r d'ESO i que durant el proper curs, l'últim de l'etapa obligatòria, hauran d'optar entre incorporar-se al món laboral, cursar algun cicle formatiu de grau mitjà o continuar el batxillerat.

Els objectius de la recerca van ser (ídem. Pg. 54):

- “1. Identificar els mecanismes de construcció identitària dels i les adolescents immigrants.
2. Dissenyar una proposta pedagògica per facilitar una construcció harmònica de la identitat en contextos multiculturals.
3. Validar una proposta d'intervenció sobre la construcció de la identitat en contextos multiculturals en el marc del Campus Ítaca.
4. Elaborar una publicació per difondre els resultats entre la xarxa de centres de secundària de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB.”

En termes generals, destaquem els següents resultats (Essomba, 2008):

- Les identifications dels adolescents analitzades a través d'entrevistes semiestructurades van mostrar-les majoritàriament vinculades a l'ús de l'oci i el temps lliure. Aquest es converteix en un espai de normalització on aquests nois i noies senten un cert grau d'inclusió.
- També n'és un element central en les identifications la dimensió acadèmica i laboral, plantejant-se la hipòtesi que “la identificación del adolescente con el itinerario «estudiante-trabajador», como camino trazado a seguir, proviene de las necesidades derivadas del proyecto migratorio familiar. Casi todos ellos pusieron de manifiesto la presión de los padres para que sigan estudios postobligatorios. Detectamos, pues, una proyección de expectativas de los padres sobre los hijos –eso es lo que ellos nos cuentan, y ello se corresponde a su vez con una introyección de dicha expectativa en los hijos con respecto a los padres”. (Essomba, 2008:235).

El món laboral no apareix com un valor de realització individual sinó com un valor d'obtenció de recursos pel sosteniment propi i de la família. L'autor assenyalava que seria interessant explorar en futures investigacions el sentit i l'orientació d'aquesta tensió entre el que exigeix el projecte migratori (guanyar diners) i el que correspon a la seva pròpia vocació (realització del *jo*) (ídem.).

Pel que fa a l'esfera més cultural, en el terreny de les aficions públiques (esport, consum musical...), o del projecte vital, es constata un diàleg, un trasvàs recíproc, entre els significats, continguts i valors dels universos axiològics que marquen la socialització dels adolescents. Tanmateix, sembla que l'àmbit religiós apareix com a totalment impermeable a qualsevol tipus de diàleg o intercanvi. Existeix una clara consciència que aquest terreny marca una frontera molt definida respecte el context social: “Estos adolescentes nos cuentan sus actividades lúdicas o de aprendizaje paralelas a la celebración religiosa, y aparece todo ello no sólo como algo vinculado a la fe, sino que se nos aparece la hipótesis de considerar el hecho religioso como un mecanismo para mantener la cultura de origen, como un instrumento para la identificación con un grupo minoritario, el de aquéllos que han emigrado desde un mismo país o región” (Essomba, 2008:236).

En darrer lloc, es mostra com **la família, en un sentit extens i transnacional, exerceix un paper fonamental com a espai de suport afectiu i sosteniment emocional, idealitzant els parents que han quedat en origen.** Malgrat tot, la identificació d'aquests adolescents amb els progenitors és complexa i no exempta de conflictes i oposicions en els projectes de futur, com ja s'ha mostrat en anteriors recerques (Carrasco, Ballestín, Borison, 2005). En el cas d'adolescents reagrupats, l'adaptació a la convivència en destí genera un joc d'afectes-desafectes que denoten la coexistència de processos de dol amb un sentit diferenciats dins una mateixa unitat familiar...

Els resultats conclouen amb un apartat de discussió en referència a identitats més de caire nacional i territorial per part dels participants en l'estudi. En aquest sentit, **“No se observa un proceso de reconocimiento por parte de estos adolescentes como nuevos miembros de la sociedad de acogida, lo que sugiere un trabajo interesante en el desarrollo de vías de reconocimiento y de apego a la nueva realidad social en la cual éstos viven inmersos. No obstante, cada uno de ellos vive procesos diferenciados al respecto, y se encuentra en un momento de evolución distinto. Mientras que unos dudan sobre cuál será su identidad futura, otros tienen muy claro que ésta no variará. Se hace difícil «regionalizar» por áreas o continentes este tipo de respuesta, que quizás depende más de factores personales que de grupo de pertenencia”** (Essomba, 2008:237).

El “distanciament” davant l'abordatge directes de qüestions territorials i polítiques sobre identitats i processos migratoris dels adolescents té un indicador en comprovar fins a quin punt els adolescents “objectificaven” el discurs a l'hora de parlar sobre la immigració, com si el tema no els impliqués, utilitzant fins i tot expressions estereotipades i carregades de prejudicis idèntics als emprats per la majoria social autòctona. Apareix un desig de deixar de ser minoria als ulls de la minoria.

Per últim, davant l'absència de la institució escolar en els seus discursos sobre discriminació en funció dels orígens, queda clar, com també vam mostrar recentment en el projecte Recercaixa del CER de Migracions (2014), que la importància que atribueixen a les agressions de tall racistes que allà es donen resulta menor per a ells respecte a les viscudes fora els centres en altres àmbits de la vida quotidiana.

Una segona aportació rellevant, més recent (2013), que val la pena mencionar, té un abast també local però aprofundit a nivell qualitatiu, i és la recerca que l'antropòloga Núria Roca (Grup EMIGRA) realitza per a la seva tesi doctoral i resumeix en l'article *Joves adults d'origen extracomunitari a Barcelona. Construcció de la identitat i processos d'inclusió i exclusió social*. L'autora hi presenta una part dels resultats de la recerca qualitativa realitzada a Barcelona amb fills i filles de famílies immigrades extracomunitàries. S'hi estudien els processos de construcció de la identitat en relació amb les situacions de discriminació viscudes. La pregunta fonamental va ser «Quina identitat individual, social i etnocultural construeixen els fills de persones immigrades procedents de diferents contextos culturals, en una societat que estableix un model de relació multicultural asimètric i estructuralment desigual?». L'objectiu principal del projecte va ser descriure com es defineixen les identitats dels joves en relació amb els contextos de discriminació viscuts. Aquest es va desglossar en d'altres de més concrets: per una banda, reconstruir els processos identitaris que elaboren els fills i les filles de persones immigrades procedents de contextos socioculturals diversos a la ciutat de Barcelona; i, per l'altra, analitzar les interaccions que es donen entre les experiències d'inclusió i exclusió social i els processos identitaris d'aquests joves, a través de 31 entrevistes en profunditat, semiestructurades, a joves d'orígens diferents.

De forma general, “els resultats indiquen que desenvolupen una **identitat cultural flexible, oberta i múltiple** que els permet afrontar situacions de discriminació per origen i classe social. Tenen una gran capacitat d'adaptació a contextos multiculturals i es vinculen amb elements de la cultura familiar i de la societat on creixen com a persones. Les situacions de discriminació, que alguns pateixen, impacten en les seves identitats i pertinences, però elaboren estratègies de superació i de resistència” (Roca, 2013:331). L'autora no dubta en qualificar-les d'“identitats noves” perquè sumen identificacions de la cultura familiar i de la cultura

de la societat on estableixen relacions i vivències. Són identitats vinculades socialment en positiu: “fan aculturació i enculturació inclusives, que agreguen i engloben elements culturals diferenciats. Tenen una identitat flexible que els atorga capital cultural i social i que els posiciona amb avantatge en la societat multicultural actual, amb unes habilitats relacionals i de comunicació millors per interactuar amb altres joves i col·lectius, com també per fer front a situacions d'adversitat que poden dificultar, en moments determinats, una inserció normalitzada a la societat. Són identitats que cerquen legitimitat a base de resistències i projectes” (id., pg. 334).

Malgrat les dificultats, tots els joves biografiats, d'acord amb l'autora, van mostrar **flexibilitat identitària**, ja sigui amb apropament a la cultura d'origen o de destinació i amb discriminació o sense. Ara bé, cap dels joves que havien seguit trajectòries d'èxit escolar i laboral, sense discriminació, se sentia poc vinculat al context social i cultural majoritari. Contràriament, els que mantenien o havien fet un viratge vers la identitat cultural i ètnica d'origen havien viscut situacions de discriminació de manera reiterada o bé se senten percebuts com a immigrants permanents. Com es va constatant en els resultats de totes les recerques en la temàtica, **la discriminació negativa, les dinàmiques de diferenciació i les practiques no inclusores minen les expectatives dels joves i en condicionen la ubicació en l'estructura col·lectiva**. L'estigmatització social i l'exclusió poden cronificar-se. Trobar-se, de manera reiterada, en condicions de desigualtat afecta negativament la identitat i el sentiment de pertinença a la societat d'acollida (Roca, 2013:360). En conclusió, l'autora afirma (ibíd.) que **l'adjudicació de dèficits de vinculació i adaptació a alguns grups (com ara el marroquí) dificulta molt l'accés a una tria lliure de la identitat i a l'elecció de les preferències, perquè són imposades a través dels discursos i dels imaginaris col·lectius**. L'estructura d'oportunitats, les xarxes socials i els drets socials (educatius i laborals, principalment), culturals, polítics i jurídics asseguren capital social als joves i són arguments perquè gaudeixin d'inclusió a la societat d'acollida i perquè puguin aconseguir identitats flexibles, obertes i positives.

b) Aportacions que emfasitzen els processos d'integració social i acomodació a la societat catalana

La recerca més actualitzada i complerta que hem rastrejat en aquesta línia de treball ha estat *Diagnòstic en profunditat sobre la integració dels i les joves de 14 a 18 anys migrats a Catalunya*, presentada en equip sota la coordinació de Ruth Vilà Baños (2012, 2014) a la convocatòria d'ajuts ARAFI 2010. Es tracta d'un projecte ambiciós amb la finalitat d'aprofundir en el coneixement dels processos d'integració socioeducativa dels joves d'origen immigrant a Catalunya. Aquest gran objectiu s'operativitza a través dels següents objectius generals i específics de la recerca (Vilà, 2012:22): Identificar els elements clau de l'estat actual de la integració dels i les joves migrats a Catalunya, i definir els elements constitutius i entramats del procés de la integració d'aquesta joventut al context català, des de la doble perspectiva dels joves d'origen estranger i la resta de joves, mitjançant un estudi per enquesta: a. El concepte de ciutadania com a estatus: realitat i legalitat; b. L'imaginari social sobre la immigració: consciència de la diversitat cultural; c. Valoració de la convivència intercultural en l'espai públic; d. La dimensió cognitiva-cultural de la integració: llengua, judici crític, implicació en els problemes de l'entorn etc.

L'estudi va incorporar també **la visió dels i les professionals en l'acompanyament dels processos d'integració social dels joves immigrants a Catalunya**. De fet, es fa una **comparativa dels aspectes que afavoreixen i dificulten aquesta integració tant des de la perspectiva dels propis joves com des de la d'aquests professionals**.

En el cas de la part de recerca en profunditat sobre joves migrats a Catalunya els resultats pivoten a l'entorn d'aquests eixos, en resumim els més rellevants:

- *Imaginari social de la immigració i el projecte migratori*

Segons s'extrau dels grups de discussió i les entrevistes realitzades, i coincidint amb la resta de recerques consultades i amb les aportacions dels propis grups focals, el col·lectiu dels immigrants és vist com un col·lectiu vulnerable, amb un baix nivell econòmic i cultural, percebut com un problema i, fins i tot, com a causant de les dificultats que actualment pateix i travessa el conjunt de la societat. L'alumnat d'origen estranger confirma aquesta mateixa percepció de la immigració socialment construïda i associada a la pobresa, al baix nivell cultural, i a una visió uniforme (tots són iguals) i carregada d'estereotips socials. Les paraules dels joves també expressaren els factors objectius i, sobretot, les condicions materials que mediatitzen la immigració: la crisi econòmica actual, la incidència de l'atur i les dificultats d'accés a certs serveis socials (habitatge, ajuts socials) generen situacions de competència i agreguen el rebuig als fluxos migratoris. (Vilà, 2014:58).

En aquest sentit, una condició indispensable per poder parlar de la integració de la població immigrada és el reconeixement mutu dels migrats envers la societat d'acollida, i d'aquesta envers ells, evitant percepcions esbiaixades.

La joventut tant autòctona com estrangera coincidia a reconèixer els mateixos factors com a expectatives i motius que porten els processos migratoris: un dels principals motius per emigrar és la possibilitat de millorar la qualitat de vida, sinònim de millora econòmica i de recerca de feina, i relacionada amb l'increment salarial (id., pg.59).

- *Convivència social en l'espai públic*

Els joves participants van coincidir en la percepció d'una actitud de reconeixement i acceptació, favorable a la convivència intercultural, tant al centre educatiu com al seu barri. I en aquesta afirmació no s'observaren diferències segons la procedència (Vilà, 2014:60).

Quan es posa rostre a la immigració i els joves pensen en els seus companys i companyes, sembla que són molt més oberts, respectuosos i inclusivament en les seves relacions i en els seus contactes personals al barri i al centre. L'alumnat es va fer ressó d'alguns dels aspectes externs propis del centre, del barri o de les amistats; i de les característiques individuals que més afavoreixen la convivència intercultural en els espais comuns.

Concretament (íbid):

- Activitats interculturals durant les tutories i en els projectes de centre: setmanes multiculturals, serveis de mediació, etc.
- La previsió d'intervencions socioculturals dels serveis socials del barri.
- Actituds personals d'obertura i respecte envers l'altre

La percepció de rebuig social en els espais multiculturals només apareixia expressada per part dels nois i les noies d'origen estranger: relaten experiències de manca de respecte, i també de problemes i dificultats de participació en condicions d'igualtat, que són coherents amb la percepció de la migració com a problema detectat en l'imaginari social anterior.

- Aspectes que afavoreixen la integració

Els dos aspectes mencionats com a més favorables per a la integració per part dels diferents col·lectius participants van ser: la situació d'estabilitat econòmica i laboral de la família del jove estranger, o si no n'hi ha, les ajudes socials que puguin pal·liar aquestes circumstàncies (Vilà, 2014:61). Aquesta troballa és coincident amb els apunts que van fer els participants en els nostres grups focals, especialment els representants del Tercer Sector.

En un altre nivell, també van emergir els factors de caràcter cognitivo-cultural com a molt rellevants per al procés d'integració, en la mesura que comporten l'aprenentatge d'habilitats cognitives bàsiques per a l'adaptació i el funcionament de la cultura del país d'acollida. Tant els professionals com els joves van destacar en primer terme l'aprenentatge de la llengua vehicular.

En aquest sentit, la gestió de l'acollida, en clau d'esforços i disposició per part de la població autòctona, i l'establiment d'accions en la intervenció educativa (aula d'acollida, tutories, assignatura d'Educació per a la ciutadania...) i socioeducativa (centre obert, serveis socials...) des dels mateixos centres educatius es van considerar fonamentals per facilitar el contacte, la relació i, finalment, la integració dels joves i les joves migrants.

També es van destacar les relacions socials dins o fora de la seva comunitat cultural, així com la possibilitat de participació en la societat d'acollida, com a elements fonamentals per afavorir els processos d'integració.

A manera de complement d'aquesta dimensió més social, els joves valoraren les pròpies capacitats i els valors personals com són el respecte, l'obertura, l'empatia, la sociabilitat i l'extraversió. Tots argumentaren que el reconeixement de *l'altre* comença per un interès i acceptació de la seva diferència, necessaris per a l'apropament recíproc que suposa la integració:

- Aspectes que dificulten la integració

El context actual de crisi econòmica i manca de finançament és un aspecte que agreuja especialment la situació de desigualtat d'oportunitats, des de la perspectiva dels professionals entrevistats, com també s'assenyala en els propis grups de discussió.

Tanmateix, entre els factors estructurals que actuen d'obstacle, es van revelar com a més influents (Vilà, 2014: 62-63) alguns que ja tenen una llarga presència en la literatura i que ens revelen que encara romanen moltes inèrcies reproductores en l'àmbit educatiu com s'ha mostrat en capítols anteriors:

- La manca de formació del professorat sobre els elements culturals i el context d'origen dels alumnes, i en alguns casos, prejudicis envers l'alumnat estranger.
- La concentració de l'alumnat d'origen estranger en algunes escoles.
- La proporció més gran de l'absentisme escolar per part de joves nous.
- El currículum insuficientment diversificat.
- L'estructura selectiva del sistema educatiu que no facilita l'accés a la població nova en igualtat d'oportunitats:

Per part dels joves, les principals barreres que van verbalitzar per a la integració a la societat d'acollida van ser (íd. Pgs. 63-64):

- a) La manca de xarxes socials afectives (la manca de capital social) i l'encapsulament amb persones de la mateixa comunitat derivat de processos de socialització primària i espais educatius etnocènrics i monoculturals.

- b) La incompetència en habilitats cognitives i del funcionament de la cultura de la societat d'acollida (bàsicament, el desconeixement de la llengua).
- c) I la resposta negativa per part de la societat d'acollida associada a actituds d'aversion i/o estereotips socials davant la immigració.

El resultat és un clima de convivència fràgil, que no permet fonamentar interaccions positives i profundes entre l'alumnat de diferents cultures ni garanteix la cohesió social, atès que es manifesta a partir de la separació de grups diferents en la pràctica escolar quotidiana, els «apartheid culturals», com els denomina Jordán (2007) (citats per Vilà, 2014:65), derivats de processos de socialització primària i espais educatius etnocèntrics i monoculturals totalment desfavorables a la integració.

Finalment, no gaire sorprenentment, els autors conclouen, en consonància amb els elements emergents del treball de camp qualitatiu, amb una sèrie d'elements clau per a la integració dels adolescents i joves d'origen immigrant (Vilà, 2014:66):

- L'estabilitat econòmica i laboral de la família, o, si no n'hi ha, les ajudes socials. La crisi econòmica i les barreres legals per a alguns nousvinguts dificulten la igualtat d'oportunitats.
- L'aprenentatge de la llengua del lloc d'acollida.
- La gestió de l'acollida i altres intervencions socioeducatives són fonamentals per facilitar la relació i la integració dels joves migrants. Per contra, la manca de formació del professorat i, fins i tot, els prejudicis envers l'alumnat estranger, l'absentisme escolar, un currículum insuficientment diversificat i una estructura homògena del sistema educatiu per a tothom dificulten la integració.
- El teixit associatiu és un espai privilegiat d'integració. La manca de xarxes socials afectives i l'encapsulament amb persones de la mateixa comunitat i espais educatius etnocèntrics i monoculturals són elements que no ajuden a formar part d'un espai comú, compartit i inclusiu.
- Qualitats personals de respecte, obertura, empatia, sociabilitat, extraversion poden ajudar a respondre a l'apropament i l'empatia recíprocs necessaris per a la integració, i confirmar el caràcter bidireccional, voluntari i dinàmic d'aquest procés.

Una altra línia temàtica dins aquest bloc identitari que ens ha interessat abordar i que també explorem en els grups focals, té a veure amb la dimensió més territorial, d'identificació en clau país o nacionalitat... Aquí destaquem una de les aportacions més actualitzades que ens poden aportar pistes per entendre el posicionament dels joves d'origen immigrant estranger en el debat sobiranista que està marcant l'actualitat a Catalunya en els darrers anys. Es tracta d'un projecte clau de recerca finançat també pel programa ARAFI de la Generalitat: *Identificacions múltiples, grau de coidentificació amb Catalunya i altres referents dels fills i filles de persones immigrades a Catalunya*, publicat a l'informe Recerca i Immigració III (2011) sota la coordinació de Cecilio Lapresta Rey. És un estudi bàsicament quantitatiu, a través d'una enquesta, el qual, creuant variables que es consideren determinants com l'edat, el lloc de naixement, l'edat d'arribada a Catalunya, el temps d'estada, l'àrea d'origen, el grau de vinculació amb els progenitors, les xarxes socials dels individus, l'escolarització en origen o no i les actituds lingüístiques (vers el català i el castellà), es proposa, segons es desprèn de la pròpia memòria de recerca (Lapresta et al., 2011:139):

1. Aportar coneixement empíric i contrastable sobre la identificació i les identificacions múltiples. Més específicament, sobre el grau de coidentificació amb la societat catalana i altres referents desenvolupats per l'alumnat descendent de persones migrades que es troba cursant 2n i 4t d'ESO al sistema educatiu català, a partir d'una perspectiva quantitativa que garanteixi la representativitat dels resultats.

2. Aprofundir en l'anàlisi de les variables –ja mencionades– que poden influir en la coidentificació amb Catalunya i altres referents.
3. Oferir informació i propostes concretes a l'Administració pública per afavorir el desenvolupament de la vinculació amb la societat d'acollida dels fills i filles de les migracions.

La presentació de resultats s'estructura en dos blocs: un primer en què s'analitzen les pautes identificatòries i les identificacions múltiples; i un segon en què s'aprofundeix amb més concreció en el grau de "coidentificació" de l'alumnat descendent de persones migrades amb la societat catalana i altres universos, així com l'estudi de l'impacte de les diferents variables que s'han considerat (diferenciant entre les que s'han inclòs a l'entorn personal, familiar i a l'entorn educatiu).

Les conclusions de l'estudi són coherents i van en la mateixa direccionalitat que altres exploracions prèvies com la inclosa al capítol 6 de la recerca transversal *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica* (Amado Alarcón dir., 2010, Secretaria de Joventut). En forma de síntesi, aquests serien els eixos conclusius (Lapresta, 2011:154-155):

- Pel que fa a les pautes identitàries, els fills i filles de les migracions desenvolupen trames identificatòries complexes, és a dir, se senten inclosos en **molts referents d'identificació, combinant i complementant diferents universos, allunyant-se d'identificacions exclusives**. Encara així, el pes d'altres universos és el principal (per sobre del català o l'espanyol).

A tall il·lustratiu, en general, la identificació que estableixen els fills i filles de les migracions amb Catalunya és relativament baixa. Al voltant d'1 de cada 10 (el 12,2%) se sent molt català. I un 17,3% afirma identificar-se amb un alt grau amb l'Estat espanyol. L'anàlisi del grau de coidentificació amb la societat catalana i altres referents demostra que predomina la coidentificació, però sempre es dona més importància a altres universos: l'alta identificació amb altres referents és majoritària; arriba a suposar el 66,9% dels enquestats, és a dir, davant la qüestió «Fins a quin punt et sents (especificar altres)», 2 de cada 3 subjectes es vinculen molt amb un altre univers d'identificació. I, més concretament, tal com es pot veure a la taula 3, en especificar les diferents àrees d'origen aïlladament, es constata que aquest percentatge es manté amb petites oscil·lacions.

Taula 3. Identificació amb Llatinoamèrica, Europa comunitària, Europa no comunitària, Magrib, resta d'Àfrica i Àsia/Oceania

Identificació amb Llatinoamèrica	Identificació amb l'Europa comunitària	Identificació amb l'Europa no comunitària	Identificació amb el Magrib	Identificació amb la resta d'Àfrica	Identificació amb Àsia/Oceania	
%	%	%	%	%	%	
Molt	71,6	62,2	74,2	64,9	51,4	68,3
Bastant	19,1	24,3	19,4	22,7	34,3	12,2
Poc	5,3	13,5	6,5	11,3	14,3	19,5
Gens	4	0	0	1	0	0
Total	100	100	100	100	100	100

Font: elaboració pròpia.

Font: Lapresta, 2011:145.

En síntesi, **els adolescents descendents de persones migrades se senten relativament poc identificats amb Catalunya i amb l'Estat espanyol, i molt identificats amb altres referents (l'àrea d'origen té un pes molt significatiu)**. Però aquestes dades no són compartiments estancs, sinó que la identitat és un element multidimensional i els

escolars descendents de migrants desenvolupen trames identificatòries complexes en les quals es barregen diferents universos, tot i predominar el d'origen (Lapresta, 2011:145).

Taula 4. Identificacions múltiples dels joves descendents de persones migrades

Identificacions múltiples	%
Totalment altres	19,0
Totalment català	1,5
Més català que altres i/o espanyol	7,7
Més espanyol que altres i/o català que altres	6,7
Més altres que català i/o espanyol	57,9
Tant altres com català o espanyol	7,2
Total	100

Font: elaboració pròpia.

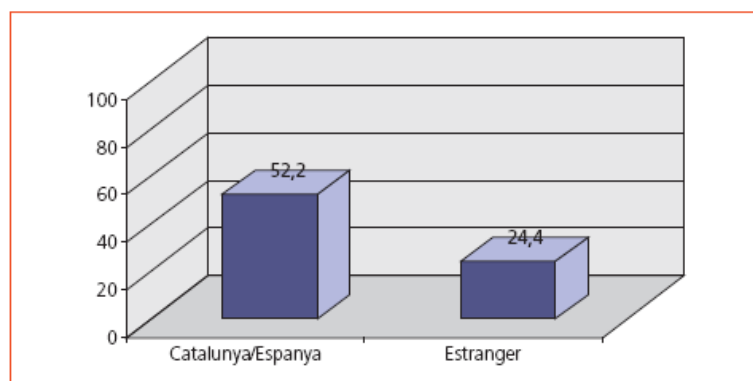
Font: Lapresta, 2011:146.

- Les variables considerades en aquesta recerca que intervenen i s'interelacionen en el desenvolupament de la vinculació amb Catalunya i altres referents (i que els autors anomenen "coidentificació") són: a) l'àmbit personal, familiar i les xarxes socials: l'edat, el lloc de naixement, l'edat d'arribada, el temps d'estada, l'àrea d'origen, el grau de vinculació dels progenitors i les xarxes socials, i b) l'àmbit escolar: l'escolarització en la societat d'origen o no i les actituds lingüístiques vers el català i el castellà.

Més concretament, els autors assenyalen que (Lapresta, 2011:155-156):

1. Com més edat menys grau de coidentificació (la qual cosa implica un menor nivell de vinculació amb la societat catalana).
2. Entre els nascuts a Catalunya, es dona un grau més alt de coidentificació respecte als nascuts a l'estranger.

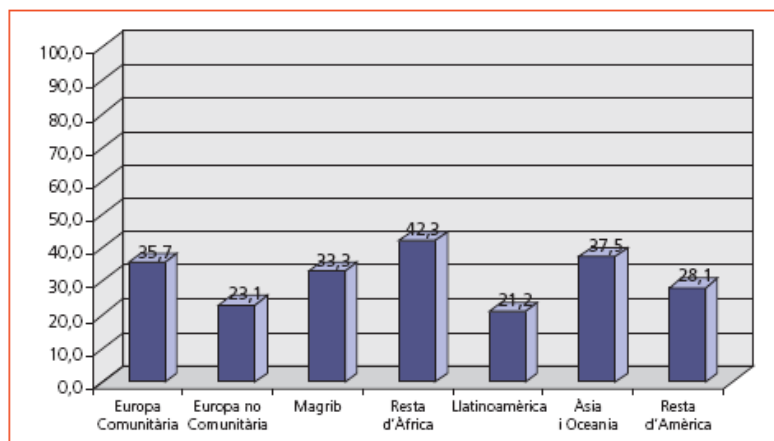
Gràfic 5. Mitjanes del grau de coidentificació amb la societat catalana i altres referents en funció del lloc de naixement



Font: elaboració pròpia.

Font: Lapresta, 2011:148.

3. Si considerem la variable de l'àrea geogràfica d'origen, els que desenvolupen un grau de coidentificació més elevat són, per ordre decreixent, els de la resta d'Àfrica, Àsia/Oceania, Europa comunitària, Magrib, Europa no comunitària i Llatinoamèrica.

Gràfic 6. Mitjanes del grau de coidentificació amb la societat catalana i altres referents en funció de l'àrea d'origen

Font: elaboració pròpia.

Font: Lapresta, 2011:149.

4. El mateix comportament presenten els que van arribar més joves en relació amb els que ho van fer amb més edat i els que fa més temps que estan a Catalunya que els que fa menys temps que hi estan.
5. També hi ha una correlació positiva entre el grau de coidentificació amb Catalunya i altres referents dels progenitors i el grau de coidentificació desenvolupat pels seus descendents.
6. D'altra banda, el fet d'haver-se escolaritzat en la societat d'origen o no influeix en el sentit que els que s'han escolaritzat en origen mostren menys coidentificació que els que no ho han estat.
7. En darrer lloc, es constata una correlació positiva entre la vinculació a la societat catalana i altres referents i les actituds lingüístiques vers el català, mentre que en el cas del castellà aquesta correlació és negativa.

Segons els autors de la recerca (Lapresta, íd. Pg. 155), **el fet que en el cas dels nascuts a Catalunya presentin una coidentificació més elevada que els nascuts a l'estranger, relacionat amb l'edat d'arribada i el temps d'estada a Catalunya, mostra com el fet d'arribar en un moment o altre del cicle vital influeix directament en les construccions identitàries**, tal com argumenten Rumbaut (2006) o Portes i DeWin (2006). "És a dir, les diferents condicions contextuais (educatives, lingüístiques, cíviques, de convivència, etc.) influïdes per un major o menor temps de residència a Catalunya – que, paral·lelament comporta un contacte més llarg amb la societat catalana –, condicionen el grau d'identificació amb Catalunya, atès el coneixement progressiu de la realitat catalana" (ibíd..).

En aquestes dinàmiques no es pot obviar el paper determinant de la família. D'acord amb Lapresta (íd. Pg. 156). Els estudis previs (Rumbaut, 2006; Aparicio, 2007), a part de confirmar la tendència dels resultats presentats, apunten la **importància de l'influx dels referents paterns, que elaboren les seves construccions identitàries com a resultat d'experiències que sobrepassen l'àmbit educatiu i es troben connectades a elements econòmics, comunitaris, cívics o a percepcions sobre ells mateixos**. A més, no s'ha de menystenir la composició de la parella de progenitors; si ambdós components de la parella són persones migrades, és tracta d'una parella mixta o nascuts a la societat de destinació.

Per finalitzar, els autors plantegen algunes reflexions sobre el perquè d'aquestes dinàmiques de coidentificació, que es deriven d'aquests i d'altres resultats obtinguts,

partint de la pregunta: “quina realitat i quina idiosincràsia estan coneixent aquests nois i noies amb la qual es troben poc vinculats?” (ibid.). **Els resultats qüestionen en certa mesura que s'estigui aconseguint com a mínim la vinculació amb un sentiment d'identitat compartida. És a dir, les coidentificacions poden ser un objectiu desitjable, però el que es proposa és que el pluriculturalisme i el plurilingüisme siguin quelcom intrínsec a la identitat catalana. El fet de sentir-se català no ha d'implicar una necessitat d'explicitar diverses identifications, ja que aquestes haurien de ser consubstancials i valorades dins la mateixa catalanitat.**

Novament apareix la referència a una societat d'acollida on és comuna la percepció en molts estrats de la població (tant autòctona com no) d'una representació social de la catalanitat determinada, relativament essencialista i assimilacionista, i encara allunyada d'un projecte real de convivència pluricultural i plurilingüe (Lapresta, 2006; Lapresta, Huguet i Janés, 2008; Lapresta, Huguet, Janés, Navarro, Chireac, Querol i Sansó, 2009; Lapresta, Huguet i Janés, en premsa; Méndez, 2009; citats per Lapresta, 2011:156). **Pel que fa estrictament a l'àmbit educatiu, els autors remarquen el poc significat que té el fet d'estar escolaritzat a 2n o 4t d'ESO en el cas dels que ja han cursat la major part de l'etapa educativa a Catalunya. I es pregunten “què succeeix (o no) a l'escola (quant a les pràctiques educatives, disseny curricular, relacions família-escola, etc.) que fa que el pas d'aquests joves pel sistema educatiu no potenciï una major vinculació amb la societat catalana?” (ídem. Pg. 156). En aquest sentit, cal recordar que l'aprenentatge i el desenvolupament dels lligams afectius amb la societat receptora demanen valorar i acceptar com a propi el que aporten els fills de les migracions (Lapresta, 2006; Lapresta, Huguet i Janés, 2008; Vila, 2000; citats per Lapresta, íbid.), a més d'aconseguir que se sentin integrats i valorats en l'àmbit escolar i des del punt de vista social.**

c) Aportacions amb èmfasi en els aspectes lingüístics de les identitats i les dinàmiques d'integració.

Aquest bloc compta amb un nombre significatiu d'aportacions, sobre tot des de la sociolingüística, en els darrers 6-7 anys que ens ha obligat a fer una selecció més acurada dels referents més suggerents en clau estrictament de recerca (no d'intervenció). Val a dir, tanmateix, que a gran part d'aquestes publicacions no deixa d'haver-hi un **esbiaix de tall relativament “etnocèntric” en el sentit de fer pivotar els plantejaments i la recollida de dades en funció del paper que hi juga en les construccions identitàries i de vinculació a la societat d'acollida la qualitat i les pràctiques en l'ús de la llengua catalana**, fet que segurament s'explica per l'orientació aplicada dels projectes i la convicció a priori que l'adopció d'aquesta llengua sempre reporta beneficis en termes de d'inserció i cohesió social.

Tenint en compte aquest esbiaix de partida, un precedent important al qual caldria fer una primera referència es troba englobat dins el projecte transversal ***Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica***, dirigit per Amado Alarcón, els resultats dels qual van ser publicats el 2010. La metodologia emprada bàsicament va ser qualitativa, mitjançant entrevistes en profunditat i grups de discussió, amb suport puntual de tècniques de tractament quantitatiu de dades.

Concretament ens centrem en el capítol 6.3. La llengua catalana com a instrument de cohesió. Els autors divideixen subtemàticament l'apartat **destriant els aspectes de “Identitat lingüística”, els joves amb projecte migratori propi i les seves identifications entre “les llengües d'acollida i les llengües de promoció social”, els joves nascuts a Catalunya o que hi han arribat de petits i les seves situacions entre l' “aculturació i l'assimilació lingüística”, i les problemàtiques relatives fills**

d'immigrants que han arribat després de la infància (per reagrupament familiar). En fem un breu resum dels resultats a cadascun d'aquests blocs subtemàtics:

- Identitat lingüística:

L'indicador clau, de naturalesa enquestal, que serveix per il·lustrar aquesta variable és la comparativa entre la llengua parlada d'infants i la llengua "que empres normalment", segons lloc de naixement. En primer lloc, la llengua materna (llengua que parlaven a la llar quan eren petits) dels joves nascuts a l'estranger de la mostra era una altra llengua diferent al català o al castellà en un 47,1% dels casos. En segon lloc, destaca la comunitat de parla monolingüe castellana als països d'origen, amb un 41,0%. Respecte a la llengua que empren habitualment (ara), només un 20,6% indiquen parlar català normalment (únicament o en combinació amb una altra llengua), en canvi, el 92% utilitzen normalment el castellà. D'aquests, un 32,6% han assenyalat que parlen normalment només el castellà, situació que només es dona en un anecdòtic 1,6% en el cas de la llengua catalana. Així, en l'actualitat, continua observant-se un ús monolingüe del castellà en un terç dels casos, ja sigui perquè els monolingües castellans (procedents d'Iberoamèrica) no han variat significativament els seus hàbits, o bé perquè els immigrants procedents d'altres grups lingüístics han acabat usant normalment el castellà de forma exclusiva.

Taula 48. Població de 15 a 29 anys segons llengua parlada "quan era petit/a" i llengua parlada "que empres normalment", per lloc de naixement. Catalunya, 2005

Lloc de naixement	Només català	Més català que castellà	Tant català com castellà	Més castellà que català	Només castellà	Català i una altra	Castellà i una altra	Català, castellà i una altra	Només una altra llengua	Nc	Total
Llengua que parlava quan era petit/a											
Nascuts a Espanya	39,6%	3,5%	14,5%	3,8%	34,3%	0,4%	1,6%	0,9%	1,2%	0,0%	100,0%
Nascuts a l'estranger	1,6%	0,0%	0,2%	1,4%	41,0%	1,2%	5,3%	1,4%	47,1%	0,8%	100,0%
Total	33,7%	3,0%	12,2%	3,4%	35,4%	0,5%	2,2%	0,9%	8,3%	0,2%	100,0%

Continua a la pàgina següent.

Ve de la pàgina anterior.

Llengua que empres normalment											
Nascuts a Espanya	27,00%	18,1%	25,1%	14,3%	11,7%	0,4%	1,1%	2,0%	0,1%	0,0%	100,0%
Nascuts a l'estranger	1,20%	2,2%	5,3%	12,7%	36,2%	0,6%	26,5%	11,3%	4,0%	0,0%	100,0%
Total	23,00%	15,7%	22,1%	14,0%	15,5%	0,4%	5,0%	3,5%	0,7%	0,0%	100,0%

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Enquesta participació, política i joves, 2005.

Font: Alarcón (dir.) et alt. (2010:198-199).

Arran d'aquests resultats, els autors reflexionen (Alarcón, dir., 2010:199) : **"Actualment les preguntes que ens hem de plantejar són clares: els mecanismes que han fet augmentar la presència, l'ús i la identificació de la llengua catalana són adients per als reptes que plantegen les noves migracions? Quin paper juguen les llengües oficials en els mecanismes d'inclusió i de promoció social?"**

- Els joves i les joves amb projecte migratori propi: les llengües d'acollida i les llengües de promoció social

Quant a la capacitat instrumental de les dues llengües oficials, **els joves i les joves d'origen immigrant troben una utilitat molt desigual en l'aprenentatge i l'ús de la llengua catalana i la llengua castellana.** En el cas de les persones joves d'origen immigrant amb projecte migratori propi, el castellà opera clarament com a llengua

d'acollida, ja que evita l'exclusió social en tant que permet el primer accés al mercat de treball, i l'accés a la informació i als serveis públics. El 92% dels joves nascuts a l'estranger empen normalment aquesta llengua sola o en combinació amb d'altres, i es converteix, *de facto*, en la llengua franca entre immigrants. Un dels problemes, des de la perspectiva autòctona, és que aquesta llengua és la llengua franca no només en una primera etapa d'assentament a Catalunya sinó que, per a molts, no s'arriba a produir mai un ús actiu del català tot i que indiquen tenir-ne competència passiva (entendre) (Alarcón et alt., 2010:199).

En relació al castellà, amb l'excepció dels joves procedents d'Iberoamèrica, els processos d'aprenentatge són força informals. Des de l'aprenentatge amb els familiars, al carrer, amb els companys de feina o, en els casos més formals, a través de manuals. Aquests canals informals d'aprendre la llengua castellana els mantenen allunyats de llocs de treball més qualificats, amb requeriments de competències escrites. També suposa una barrera per superar certes proves o exàmens, on la llengua escrita és molt més formal (per exemple, en les proves per obtenir el permís de conduir...) (ibíd.).

Molts dels participants en els grups de discussió van considerar el català com una prioritat per treballar en els municipis més petits mentre que, en els municipis més grans, per accedir a feines de baixa qualificació indiquen que el castellà és suficient per desenvolupar la tasca. En canvi, en els municipis més grans van reconèixer els beneficis de l'aprenentatge del català per comunicar-se amb les institucions on el procés de normalització lingüística està més consolidat, com també la relació amb els serveis sanitaris, les oficines de la Generalitat, els serveis dels ajuntaments, etc. Segons la majoria de participants en les entrevistes i els grups de discussió **“el català fa la diferència” per accedir a tot tipus de recursos a Catalunya, especialment en els més valorats. Així, en general, es percebia que la llengua catalana té una gran importància per millorar la posició social i laboral a Catalunya.** (Alarcón et alt, 2010:200).

- Joves fills i filles d'immigrants nascuts a Catalunya o que hi han arribat en la infància: aculturació i assimilació lingüística

Els autors parteixen de la constatació que les llengües procedents de la immigració són poc reconegudes (ni socialment ni políticament ni econòmicament) a Catalunya. Percepció compartida pels joves participants als grups de discussió de la recerca. **La manca de prestigi de les llengües d'origen és un factor clau que propicia un fort procés d'aculturació lingüística entre els fills i les filles de la immigració i que es produeix en paral·lel a l'assimilació de les llengües oficials de la societat receptora** (Alarcón et alt, 2010:203).

Això es reflecteix en el fet que els **bona part dels joves d'origen immigrant, especialment els d'origen marroquí, reconeixien que no sabien escriure la seva llengua d'origen i tenien moltes dificultats per comptar en aquesta llengua.** També assenyalaren que sovint se'ls “obliden les paraules”. S'adonaven que, a efectes pràctics, “són analfabets en la seva llengua materna i que, en molts casos, aquesta llengua no té prestigi al país d'origen, amb poc reconeixement institucional”. Tal i com s'observava en el cas dels joves amb projecte migratori propi, les inversions en capital lingüístic (com a part del capital cultural) són molt baixes o inexistents fora de la llar. Les estratègies familiars per conservar la llengua materna eren gairebé inexistents... Només en algunes comunitats d'origen asiàtic s'observà una major conservació de la llengua materna. (ibíd.).

Els joves que han estat més temps al sistema educatiu consideren el català i el castellà com a llengües pròpies, en especial la llengua catalana, ja que és la llengua de les seves escoles i, per tant, la llengua en què van aprendre a escriure, la dels seus antics professors, de molts dels seus amics i de molts dels programes infantils que veien a la televisió. Tot i això, consideraven més fàcil l'aprenentatge del castellà. Segons els autors, "El predomini del castellà en molts barris on es van instal·lar els seus pares, i el fet de ser una llengua en molts casos apresada al carrer, els pot fer percebre que aquesta llengua és més informal i té menys normes que el català après al col·legi i, per tant, la veuen més flexible per ser emprada quotidianament" (ídem. Pg 204).

Tal i com es constata en el col·lectiu anterior, aquests joves consideren que el català té més prestigi en la societat catalana que el castellà. El castellà està associat a una gran comunitat lingüística en l'àmbit mundial, fet que emfasitzen sobretot els joves procedents d'Iberoamèrica. A Catalunya, però, la seva percepció és que es tracta d'una llengua associada a la immigració (tant interior com exterior). A més, a diferència del que ocorre amb els seus pares o amb els nouvinguts, les seves expectatives laborals i residencials són més elevades, fet pel qual consideren la llengua catalana com a imprescindible per aconseguir una mobilitat social ascendent (ídem.).

- Les persones joves fills i filles d'immigrants que han arribat després de la infància. Una problemàtica no lingüística

Aquí els autors volen distingir les especificitats en la situació dels joves que van arribar a Catalunya per la via de la reagrupació familiar, i en particular d'aquells que han arribat entre els 16 i els 18 anys. Per a aquells i aquelles amb inquietuds formatives i que pretenen accedir a la formació universitària, l'idioma es planteja inicialment com un fort entrebanc que genera "pors" a superar. Més enllà del valor simbòlic i de realització personal en l'aprenentatge de les llengües, per als joves d'aquest grup l'aprenentatge del català es considera una obligació de primera necessitat quan s'ha de viure, treballar i estudiar en una regió amb una llengua diferent de la pròpia. **Les persones entrevistades i participants als grups de discussió estaven completament d'acord sobre la importància de dominar el català amb les següents finalitats: a) aconseguir llocs de treball, especialment als municipis més petits, on l'oferta per a aquells i aquelles que no coneixen aquesta llengua es limita a feines de baixa qualificació; b) és la llengua principal a l'ensenyament i és necessària per al seguiment de les informacions, i c) comunicar, integrar-se i participar en esdeveniments amb les persones autòctones, també més evident als municipis petits. En canvi, en aquells municipis amb un major nombre d'immigrants o simplement amb major nombre de població d'origen castellanoparlant, la necessitat de dominar el català els resultava menys evident.** Quan aquests joves han abandonat els centres de formació obligatòria o postobligatòria les seves demandes de formació lingüística eren molt similars a les persones joves amb projecte migratori propi.

A diferència dels joves nascuts a Catalunya, la identitat lingüística originària dels joves que han arribat després de la infància —i especialment en l'adolescència— es manifestava de forma molt evident en la projecció sobre els seus futurs fills. En aquest cas, majoritàriament, indiquen que els voldrien transmetre la llengua del país d'origen.

La segona recerca a la qual farem referència per la seva actualitat i rellevància ja l'hem mencionat abans i és la portada a terme sota la direcció de Ruth Vilà Baños amb el títol de ***Diagnòstic en profunditats sobre la integració dels i les joves de 14 a 18 anys migrats a Catalunya*** (Convocatòria ARAFI-2010). Els aspectes directament vinculats a la

dimensió lingüística es troben publicats de manera monogràfica a l'article **El paper de la llengua catalana en la inclusió dels i les joves estrangers a Catalunya (2013)**.

Els resultats abocats a l'article esmentat comencen amb una descripció de l'ús de les llengües autòctones en la realitat quotidiana dels joves participants a la recerca. En consonància amb altres estudis, les autores constaten que hi ha una presència majoritària de l'ús del castellà en detriment del català: "Concretament, el més freqüent és parlar únicament en castellà amb la família (48%) o amb els amics (44%). Un 19% parla sempre en català a casa, i un 15% ambdues llengües. Un 11% ho fa únicament en la seva llengua d'origen a casa, mentre que un 5% l'utilitzen juntament amb el català i el castellà. Amb els amics, després del castellà, la segona tendència més freqüent és la bilingüe català i castellà (33%). El 14% parlen únicament català amb els amics, i un 7% indistintament català, castellà i altres llengües, amb les amistats" (Vilà, 2013:161-162). Pel que fa a la realitat lingüística escolar, la tendència és força diferent als contextos familiars i d'amistat. El més freqüent és utilitzar indistintament el català i el castellà (47%); seguit d'un 28% que parla únicament català a l'escola, i "curiosament", un 21% parla sempre castellà (í.d., pg. 162).

A la recerca es vinculen en l'anàlisi aquestes usos lingüístics amb el *sentiment de pertinença cívica* (í.d., pg. 163), creuant les dues variables. En aquest sentit, l'ús del català es considera un element fonamental. El 77% d'aquest col·lectiu (sense tenir en compte el lloc de naixement) assenyalen que parlar les llengües oficials és molt important per sentir-se ciutadà de Catalunya, respecte a d'altres elements que hi ha consignats a la següent Taula citada de l'article.

Taula 1. Taula de freqüències sobre els aspectes importants per ser ciutadà/na, segons el lloc de naixement

	Total joves	Segons el lloc de naixement		
		Catalunya	Reste d'Espanya	Altres països
La llengua	77,1%	81,2%	75,4%	65,1%
Les institucions	31,8%	32,6%	29,4%	29,8%
Tenir amistats	53,6%	54,4%	57,9%	50,7%
Normes i costums	54,8%	60,8%	41,3%	38,6%
Participar en associacions	19,5%	19,1%	14,3%	21,1%
Solucionar problemes	23,1%	23,2%	24,6%	22,3%
Ser respectat	59,6%	61,4%	55,6%	54,6%

Font: Vilà et al. (2013:163)

Ara bé, aquest percentatge baixa fins el 65,1% quan el lloc de naixement dels entrevistats és "Altres països"... De fet, les autores assenyalen que "en opinió d'alguns professionals - de l'atenció a aquests joves-, poden haver certes tendències de rebuig vers el català per motius d'autoafirmació identitària cultural" (Vilà et al., 2013:163). Tal i com es copsava a la recerca anterior coordinada per A. Alarcón, **el col·lectiu jove resident en municipis mitjans i petits és el que més valora l'ús de la llengua catalana**.

Com a conclusió general de l'estudi es corrobora la idea que **el paper de la llengua catalana emergeix clarament com un element clau en els processos d'inclusió dels joves d'origen immigrant, destacat tant per la joventut com també pels agents socioeducatius que estan en contacte amb ells**. D'acord amb el que també afirmen Vila i Galindo (2009, citats per Vilà, 2013:168), "l'actual model lingüístic escolar de Catalunya

està aconseguint que el català s'incorpori –més o menys parcialment- al repertori lingüístic dels infants nouvinguts i també reïx a potenciar-ne l'ús actius en certs contextos, sobre tot vinculats al marc institucional escolar” (ibíd.).

En canvi, com es constata també en d'altres estudis, no s'està aconseguint que el català esdevingui la llengua de comunicació informal majoritària, especialment en el context socioeducatiu de les grans conurbacions a Barcelona. Les autores “culpen”, en part, a “la normativa vigent” (íd. Pg. 169), especialment en el Decret 143/2007 que regula els ensenyaments a l'ESO... Aquí podem esgrimir un esbiaix ideològic poc obert al plurilingüisme en el posicionament de les autores. Ara bé està clar, com en altres recerques, que la influència màxima està en el valor d'ús i en el prestigi atorgat a cadascuna de les llengües vehiculars. Les autores es remeten a precedents com el de Lapresta, Huguet i Janés (2008, citat per Vilà et al., 2013:169) per fer notar que als municipis més grans “es percep que el català limita les possibilitats de relacionar-se i fer amistats, ja que la major part de les persones del cercle quotidià de relacions parlen castellà” (ibíd.). **La motivació per aprendre i usar el català en contextos més informals, com ja vèiem anteriorment, es dona més quan els nois i noies pertanyen a poblacions petites i fora de la demarcació de Barcelona, destacant Lleida com la regió on l'alumnat declara parlar majoritàriament en català en els diferents àmbits i on no hi ha diferències significatives per l'origen dels joves.**

La darrera aportació que voldríem recollir dins aquest bloc resulta interessant perquè se situa en l'àmbit de l'educació primària, on acostumen a escassejar les recerques en la línia. Es tracta d'una investigació portada a terme per M. Dolors Areny (UB, Centre Universitari de Sociolingüística i Educació) els resultats de la qual es publiquen a l'article ***Les xarxes socials entre iguals: element clau d'identificació amb la societat d'acollida*** (publicat el 2010). La base, però, és una microetnografia educativa encaminada a **comprendre el paper de la llengua en la construcció identitària dels alumnes immigrants que pertanyen al col·lectiu amazigòfon**. Les troballes abocades a l'article focalitzen sobre les relacions establertes en les xarxes socials entre iguals existents dins d'unes aules de primària amb una alta concentració de població immigrada i, a partir dels resultats observats, s'hi analitza la influència d'aquestes xarxes en els usos lingüístics dels infants nouvinguts.

Per a la selecció de la mostra es van escollir tres municipis situats en zones territorials amb una proporció elevada d'immigrants que podien ser considerades com a zones de “risc social” (Areny, 2010:44): la ciutat de Vic (Osona); Barcelona, concretament el barri del Raval, i la població de Piera (l'Anoia). La selecció d'aquests municipis també es va basar en la diferenciació segons les característiques de la població immigrada i les polítiques de socialització aplicades, referents a l'escolarització. A cadascuna d'aquestes zones es va triar un centre de primària amb una presència apreciable de població escolar amazigòfona a cicle superior, tenint en compte que el treball de camp s'havia de dur a terme a les aules de 6è. Es va tractar, doncs, d'una mostra de nois i noies d'11 o 12 anys que eren encara en una etapa primària del procés de socialització. Aquest aspecte és essencial, “ja que és en aquestes primeres etapes quan els infants entren en contacte amb les creences de nous grups socials (escola, grups d'esplai, familiars d'amics, etc.) i, de mica en mica, ja sigui de manera conscient o inconscient, faran seves aquestes maneres d'entendre el món i adoptaran els comportaments lingüístics establerts” (Areny, íd., pg. 45).

A través del concepte de “Xarxa Personal d'Influència” (XPI) i els instruments de recollida de dades que després canalitza a través de l'anàlisi de xarxes, l'autora arriba a la constatació (Areny, 2010: 47) que en els grups de Vic, Ciutat Vella i 6è de l'escola de Piera es visualitzen unes XPI força denses amb diverses interconnexions entre les xarxes,

tant per part dels individus influents com per la resta, fet que denota un alt grau de cohesió i de prestigi en la xarxa social de tot el grup; en canvi, en el grup de 5è de Piera, s'observa una xarxa social amb poques interconnexions i això dona peu a la configuració d'unes XPI amb tendència al tancament. D'altra banda, a les escoles de Vic i Ciutat Vella s'observa que els personatges influents tenen unes xarxes amb una alta representativitat (més d'un 50% d'electors); en el cas de Piera, en canvi, això només es dona en una XPI del grup de 6è, i la resta són xarxes amb una representativitat mitjana tirant a baixa, cap de les quals arriba a un 50% d'electors".

L'anàlisi duta a terme sobre les xarxes completes va permetre apreciar d'entre tots els factors que influeixen en els usos lingüístics prevalents a les diferents xarxes «l'estatus de la llengua establert dins de cada grup» (Areny, 2010:50). En aquest sentit, l'ús del català era més elevat en aquells contextos —o en aquelles XPI— on hi havia una representació social prestigiosa d'aquesta llengua, és a dir, on era considerada útil i necessària. Així, els alumnes amazigòfons —i en general els nouvinguts— de l'escola de Vic poden establir una xarxa en català amb la major part dels seus companys, mentre que la xarxa en català dels nens i nenes de Piera queda limitada a un grup reduït d'amics i, a l'altre extrem, observem que els alumnes de l'escola del Raval no tenen xarxa en català amb el seu grup d'iguals; només tenien la possibilitat d'alternar l'ús del català i el castellà amb algun company de manera esporàdica (ídem, pg. 51).

L'ús de la llengua amaziga esdevenia un element comú d'identificació amb el grup cultural originari, però aquesta identificació es manifestava de manera més contundent en els infants de Vic i de Piera que no pas en els alumnes del Raval, els quals només tenien oportunitat d'usar aquesta llengua amb els membres que conformen el nucli familiar (ídem.). Per tant, els alumnes de Vic tenien més oportunitats d'usar l'amazic en les seves relacions que no pas els altres infants que van participar en la recerca i, paradoxalment, eren els que tenien unes xarxes personals en català més extenses. Segons la investigadora (ídem.), "aquesta evidència va trontollar els prejudicis basats en el sentit comú que pressuposen l'establiment de guetos pel fet que els immigrants mantinguin relacions intragrups amb els membres del seu grup cultural i lingüístic".

En qualsevol cas, l'anàlisi de xarxes socials va resultar una eina clau per comprendre i documentar les identifications i preferències en els usos lingüístics en el si dels grups de sociabilitat dins les escoles, influint-ne també les construccions identitàries, en aquest cas dels infants parlants de llengua amaziga.

d) Identitats i relacions entre iguals als centres educatius

Aquesta línia de recerca esdevé clau en tant el context de relacions d'amistat establertes als centres educatius condicionen en bona mesura les construccions identitàries dels adolescents i jove d'origen immigrant, així com l'accés al bagatge cultural majoritari, possibilitant o dificultant, segons com, les vinculacions simbòliques amb la societat de recepció.

En canvi, no hi ha massa producció científica al respecte en l'actualitat que estigui enfocada de manera monogràfica a la connexió entre identitats i relacions entre iguals en el context català. En l'informe *Recercaixa Fills i filles de famílies immigrants a Catalunya: gestió de la interculturalitat per a la cohesió social* (2014), ja citat en capítols anteriors, s'hi aborden les relacions entre iguals però sempre en connexió amb les trajectòries escolars de continuïtat i abandonament d'estudis, i no centrant l'atenció en els aspectes identitàris...

Un plantejament que s'hi aproxima més malgrat no deixi de mostrar un interès prioritari per connectar les troballes amb les dinàmiques escolars, és la recerca duta a terme per Ibis M. Álvarez, Eulàlia Hernández i Berta Vall (UAB i UOC), la qual va obtenir finançament en la convocatòria ARAFI del 2009, essent presentada i publicada la memòria de resultats el 2013 sota el títol de: ***Quins són els amics dels adolescents immigrants a Catalunya? Quina funció fan en la seva adaptació a la cultura de l'escola?*** (per bé el títol originari era *Estudi del valor socioeducatiu de l'amistat en el procés d'integració social dels adolescents immigrants a Catalunya*).

L'estudi explora les característiques de les relacions d'amistat dels adolescents immigrants en el context de l'escola. La mostra va estar integrada per 682 estudiants dels últims cursos de Secundària Bàsica Obligatoria (15-16 anys), de sis instituts de Catalunya.

Al marc teòric les autores constaten com, malgrat el seu paper clau en les dinàmiques identitàries establertes al marc escolar, la naturalesa, la qualitat, i l'estabilitat de les relacions d'amistat interètniques o interculturals ha estat poc explorada a Catalunya. La majoria d'aquests estudis s'han realitzat en Estats Units, Gran Bretanya i Canadà (Clark i Ayers, 1992; Howes i Wu, 1990; Schneider i Dixon, 2007 ; citats per Álvarez, Hernández i Vall, 2011 :3).

D'acord amb els estudis previs consultats per les autoes, la inestabilitat emocional i els baixos nivells de la qualitat de l'amistat poden comportar comportaments pro-bullying i de victimització en les relacions entre els iguals, que s'aguditzen a causa de les dificultats per a la integració social. Per tant, les característiques de les relacions d'amistat poden suposar l'accés o no a determinats espais relacionals així com determinar el desenvolupament d'una identitat cultural més o menys oberta a la nova cultura (Aparicio i Torns, 2005; Maya, 2008 ; citats a íbid.). Les autores afirmen a partir de la literatura treballada que **el suport social dels amics permet predir la naturalesa de la motivació acadèmica dels adolescents pertanyents als diferents grups culturals** (Vitoroulis et.al. 2009; Wentzel, 1998).

El treball de recerca ressenyat analitza descriptivament, en primer lloc, alguns aspectes que poden explicar el procés d'aculturació dels adolescents d'origen estranger (a través de les preferències dels estudiants per diverses qüestions culturals, la seva cultura d'origen i la "cultura catalana"). Tot seguit, s'analitza la qualitat de l'amistat dels adolescents immigrants a Catalunya en comparació dels seus iguals autòctons a través d'indicadors com el suport percebut en les tasques escolars. Finalment, es van relacionar les variables qualitat de l'aculturació i de l'amistat amb l'ajust psicològic dels adolescents d'origen estranger en el context de l'escola.

Com a eines metodològiques, es van utilitzar cinc instruments, adaptats dels originals ja validats en investigacions prèvies (Álvarez, Hernández i Vall, 2013 :41): *l'escala d'aculturació, adaptada del Vancouver Index of Acculturation* (Ryder, Alden i Paulhus, 2000), *un qüestionari sobre la qualitat de l'amistat* (Bukowski, Hoza i Boivin, 1994), *un qüestionari sobre suport acadèmic dels iguals* (Fulgini, 1997) i *un qüestionari per al professorat, adaptat de Social Skills Rating Sistem (SSRS)* (Gresham i Elliot, 1990). També es va construir ad hoc un qüestionari sociomètric que incloïa preguntes relacionades amb la identitat cultural dels amics identificats com a tals.

Els resultats van en sintonia amb les recerques prèvies consultades i revelen que que els adolescents d'origen immigrant en bona mesura nomenen com a amics a altres adolescents de la seva mateixa cultura i a altres pertanyents a altres cultures però amb els quals comparteix la condició d'immigrant. En canvi, els amics dels adolescents autòctons pertanyen, majoritàriament, a la seva pròpia cultura: "Aquest

fet, que confirma les conclusions d'altres estudis (Alarcón, 2010; De Miguel i Carvajal Gutiérrez, 2007), **genera certa preocupació en tant que els amics tendeixen a refermar llaços de la cultura d'origen**" (Álvarez, Hernández i Vall, 2013 :48)

L'estudi referma la **influència positiva de les relacions d'amistat en l'ajust psicològic dels adolescents immigrants, així com la importància de mantenir el contacte amb la seva cultura d'origen**. La majoria dels amics es troben a l'escola, dins del mateix grup cultural, i en general són amistats recíproques, coincidint amb les conclusions de l'estudi d'Essomba (2008). No obstant, les autores alerten d'una **tendència a l'encapsulació ètnica**; la qual **"confirma les conclusions de l'estudi realitzat per Aparicio, Portes i Haller (2009) a Barcelona, i alerta sobre la necessitat d'aprofundir en les causes d'aquest fenomen per evitar els efectes nefastos que poden generar, per als adolescents immigrants, les deficiències del procés de socialització en l'entorn escolar que van constatar diversos estudis en aquesta línia** (p. ex.: Demir i Urberg, 2004; Serra, 2006; Wentzel [et al.], 2004) (ídem, pg. 49)".

Per finalitzar, quant a l'ajust psicològic, **els resultats "refermen el paper de l'escola com a vehicle de transmissió cultural d'un país"** (ibídem.). Aquells estudiants que s'identifiquen positivament amb les normes i els valors de la cultura d'acollida, tenen comportaments més ajustats al context escolar segons la valoració dels seus professors. En canvi, aquells que solament emfatitzen els valors de la seva cultura d'origen tenen més dificultats d'ajust al context acadèmic. Per tant, d'acord amb les autores, una mesura per millorar l'ajust d'aquests alumnes podria ser augmentar el suport acadèmic dels amics i fomentar l'intercanvi multicultural en aquest àmbit.

2.6.2. Experiències i perspectives sobre les dinàmiques identitàries des dels grups de discussió

Arribats a aquest punt, **hi voldríem afegir i contrastar, per cloure el capítol, les aportacions recollides en aquesta clivella identitària a través dels propis grups focals que vam organitzar a la Fundació**. Les experiències i valoracions provenen majoritàriament dels integrants de les entitats socioeducatives que estan en contacte amb els infants i joves fora del marc estrictament escolar, puguent així apamar dimensions dels processos identitàris que sovint queden fora d'una anàlisi més aprofundida per part del professorat... Hem de tenir en compte, però, que la focalització en els testimonis d'aquests professionals suposa un esbiaix en treballar prioritàriament amb població en situació de risc social i en contextos de privació socioeconòmica.

Per tant, i en l'escenari de la crisi econòmica que afecta preponderantment moltes d'aquestes famílies, no va ser gaire sorprenent que **una part important de les qüestions girassin a l'entorn dels impactes de les situacions de pobresa i precarietat sobre les dinàmiques identitàries, i, de retruc, sobre les condicions per a la cohesió social en les localitats i barris més afectats**.

La idea que sobresortia al respecte és que **l'enduriment de les barreres per aquests joves en termes d'accés al mercat laboral, a l'emancipació familiar, etc., està suposant un impacte en la construcció dels seus referents identitàris**, en deixar-los sense uns fils materials i duradors d'integració social en la societat majoritària. Aquests processos afecten més als joves de les procedències més culturament estigmatitzades des de l'imaginari mainstream, com poden ser marroquins i determinats orígens llatinoamericans (dominicans, equatorians...):

Un dels participants ho expressava amb aquests termes:

Amb els adolescents sobre tot, en contextos de pobresa, per poder crear la teva identitat tu necessites elements sobre els quals et pots anar sentint reforçat i anar construint la teva personalitat, i jo sí que veig que aquests adolescents tenen molta dificultat a l'hora de constituir-se aquesta identitat. Aleshores, són d'aquí però són d'allà..., "jo vull ser també d'aquí però no em sento ben rebut per part de..." Llavors aquí sí que hi veig... **-passa amb determinats orígens o és generalitzat?-**... Jo crec que entre la població immigrant no hi veig... Més que amb col·lectius específics, per exemple el marroquí, que hi pot haver un nivell d'estigmatització més elevat... però ho identifico també amb altres cultures... és el que veiem també una mica a França o a d'altres llocs, no? En el nostre cas estic parlant per exemple de Santa Coloma, o zones perifèriques, on aquests joves tenen realment una dificultat per poder dir "jo sóc de Santa Coloma", pesa molt la identitat del seu origen... I realment tampoc tenen accés a d'altres elements per poder fer-ho... això sí que ho veig... (representant Casal dels infants del Raval).

A més, no es pot obviar, com tampoc ho fan els estudis ressenyats, **la influència de les limitacions i perjudicis addicionals que suposen per a la població d'origen immigrant la situació jurídica i les dificultats d'accés formal a la plena ciutadania**, materialitzades novament en el camp laboral, de convalidació d'estudis, d'accés a permís de residència regularitzat, etc.:

S'ha dificultat la inclusió social per a tothom. Llavors, és clar, això també els afecta a ells, per dir-ho així... A més, a mesura que la Llei d'Estrangeria es complica, molta gent també té moltes complicacions... Els xavals obtenen la residència, però aconseguir treball, això és una passada, i clar, això també per ells és una frustració, "clar, no puc treballar, però tampoc no puc sortir del país perquè si no..." Però en termes d'identitat, jo crec que ells sí que senten la identitat del "meu barri, la meva plaça, la meva gent", però la relació d'identitat com una qüestió més àmplia, de ciutat, ja no dic de país, gens (*en L. M. ho corrobora exclamant "gens!"*). (representant Fundació Comtal).

A això s'afegeix el **recrudiment dels efectes de la competència per recursos públics escassos** (serveis socials, sanitat, educació) en entorns empobrits, on la població de diverses autoctonies **genera o reforça determinats estereotips estigmatitzadors dels nouvinguts**. En aquest sentit, els integrants dels grups focals van fer notar el **repunt -després d'uns anys de cert atenuament- dels conflictes i les animadversions de tall culturalista i/o racista**, en base a aquesta competència, sovint materialitzada en les queixes per l'ús dels espais públics per part del jovent:

...com a contrapunt sí que penso que les dificultats i la crisi viscuda els darrers anys sí que ha fet mella en la cohesió social, una mica... Jo crec que quan estem allà fem molta feina, però és clar, la gent quan més penúries viu tornen a sortir prejudicis, tornen a sentir coses que no senties, i coses que... la gent torna a fer comparatives, no?, "¿por qué a éstos les dan más que a mí?, ¿por qué...? tal..." I dius, ostres, això feia temps que no ho sentia... (representant Fundació Comtal).

Sí..., això és cert... la dificultat és la cohesió social... vull dir, els rumors els detectem en l'ús de l'espai públic però també en les generacions, és a dir, gent de 50, 50, 70 anys referent a joves que per una qüestió d'utilització de l'espai públic, per una qüestió de llenguatge, de música..., per una sèrie de coses..., la crisi torna a reactivar aquests rumors que possiblement fa uns anys no els teníem tant... Per exemple, doncs això, una plaça concorrida amb gent no espanyola, la gent gran tornen a escoltar que diuen coses com "estos latinos...", i potser són d'aquí ja... I és una cosa simbòlica i de sentiment d'ocupació de l'espai públic: "Y ése es mi banco, porque vine aquí hace más de 40 años..." Aquest

discurs el tornes a escoltar, però segurament que és per una qüestió que la gent ho està passant malament...” (representant A. Educativa Ítaca).

Com a **corol·lari de tots aquests condicionants materials i simbòlics limitadors de la identificació dels joves en situació social més vulnerable amb els referents de la cultura majoritària**, la major part dels participants en els grups focals van assegurar que **la noció identitària de bona part d'aquests adolescents en relació amb el país on viuen es limiten al barri o localitat de residència, i en canvi, potser com a idealització a través de la socialització familiar, es reforcen els vincles sentimentals amb el país d'origen:**

...I després els xavals s'identifiquen molt amb el seu país d'origen, i ells no han anat mai al seu país d'origen, eh?, és aquella cosa de dir “jo sóc d'aquí, però sobre tot vinc d'allà”... (representant Fundació Comtal).

(...), aquest nano, quan s'està creant la seva identitat, quina és? La del tio de la plaça de barri marginal, amb qui tinc moltes dificultats de participar en altres contextos..., no més normalitzats, però possibilitats de participació en una comunitat més àmplia... Jo veig molt que ens està passant bastant el mateix que a França... Hi ha tota una perifèria que “en teoria sóc francès, però”..., és a dir, que els beneficis que em podria donar estar a la societat d'acollida, jo no els percep per res.. (representant Casal dels Infants del Raval).

(...)... d'aquí a 10 a 15 anys, quan aquest xaval, que va néixer o va venir de petit, però ell és un immigrant... I la comunitat aquí el veu com a un immigrant... “sí, tu ets un immigrant, perquè tu ets moreno, o tu vas amb mocador, o tu ets musulmà o tu ets el que sigui, ets negre directament”... Clar, aquest xaval ara és un noi jove que està a la plaça, es reforça amb aquest grup..., però a mida que aquesta persona ja tingui 30 anys, i vegi que ell s'ha esforçat, i no ha obtingut realment un reconeixement, veurem què passarà... (representant Casal dels Infants del Raval).

Ara bé, **la pressió identitària que exerceixen les pautes dominants de consum entre els joves** hi va fer també acte de presència en el grup focal. Hi va haver acord en la percepció que cada vegada més hi ha una **confluència identitària juvenil, que desemboca en hibridacions** (per exemple, autòctons o joves d'origen marroquí que adopten els referents d'una suposada “cultura llatina” pel que fa a l'estètica) entre la població de diferents procedències, molt pròpia d'àrees urbanes, que gira a l'entorn del consum cultural, especialment les **noves tecnologies, el vestit i el consum musical...** En aquest fragment de conversa extret del grup focal apareix exemple molt precís al respecte:

Nosaltres el que detectem també, en quant a exclusió dels joves, i té a veure amb la pobresa, és la pressió del consum. Crec, i hi ha algun estudi o article publicat, que un bon indicador és veure com està la porta d'entrada de l'Apple Store un divendres a la tarda... (...) aquests joves allà troben wifi per poder connectar-se gratis a les xarxes, a Instagram, etc. I allà no tenen cap tipus de problemàtica perquè en aquest món digital tots són iguals... Aquestes són les preocupacions que veus en termes de les seves expectatives d'integració... es fa a través del consum... (representant Assoc. Educativa Ítaca)

Nosaltres també ho veiem a l'esplai... Pels joves és molt important que els hi oferim wifi per poder connectar-se amb la tauleta, el mòbil, etc.... (representant Esplai La Florida)

Però fixeu-vos en el que representa la imatge de l'Apple..., poder carregar la foto... és la imatge... és el selfie, és poder aparentar una certa situació de..., fins i tot d'estètica... *(Parla d'un cas concret, en Moha, que va canviar la seva estètica un cop va entrar en contacte amb*

el grup)... El Moha s'ha convertit en un noi que estèticament s'assimila a l' "afrolatino"... Per què? Perquè l'estètica, la imatge, ha de treure potser una etiqueta no tan acceptada i canviar-la per altres que atreguin, amb imatges positives en el seu món... Hi ha tota una pressió de consum, de l'estètica..., i això no pot passar desapercebut... (representant Assoc. Educativa Ítaca)

Es destaca l'habilitat dels joves per fer **"bricolatge" identitari segons l'ocasió, i el grup d'interacció (iguals del mateix origen, iguals d'altres orígens, família, entorn públic, festes emblemàtiques en origen i destí, etc.)**. En general, els joves acostumen a ser experts malabaristes que combinen sense gaires complexos diversos referents identitaris transicionant entre uns i altres en funció dels objectius i interessos del moment. De vegades, però, el límit d'aquest mix en la presentació pública identitària ve delimitat per prescripcions familiars que condicionen les opcions sobre tot de les noies de determinades procedències, especialment musulmana, però sempre hi ha negociacions i "termes mitjos" (per exemple, la noia que al dessor de del caftán se li veuen un texans apretats i maquillatge contrastant amb un vel d'estil modern...).

Així ho veien alguns dels entrevistats:

... Jo és que veig com es "disfressen" a dies: "hoy voy de marroquí" i veus les noies per exemple amb aquells caftans... I després de cop i volta vesteixen súper occidentalitzades, i amb una facilitat, no? "Ara agafo això d'aquí, ara agafo això d'allà", però ... Llavors, potser algú s'identificarà més amb un determinat estil i un altre del Marroc li dirà "tú de Marruecos te queda muy poco"... (representant Fundació Comtal)

Nosaltres ens trobem amb una dinàmica creixent que és la d'anar-se semblant... Tu agafes els nois que tenim del Pakistan, que fa més temps que estan aquí, i ja tenen l'estètica "gorra, pantalón, pentinat..." una estètica més urbana... - Es van assimilant...- sí, això, que no em sortia la paraula... "Treu-te la gorra", "no, que no m'he pentinat bé", etc. I els que acaben d'arribar vénen amb un xandall net, polit, amb una maleteta que semblen un ministre, com si anessin a Harvard, i després poquet a poquet van agafant una estètica més d'aquí, saps? (prof. de secundària).

De fet, la paraula **"hibridació", "identitats híbrides"**, va suposar un **interessant punt de discussió que va dividir les experiències i opinions dels participants amb arguments a favor i en contra que realment aquestes dinàmiques estiguin esdevenint-se en l'actualitat amb una contundència significativa i palpable**. De fet, la conclusió és que depèn molt del tipus de l'estatus socioeconòmic del context de residència, de les xarxes socials establertes pels joves i el grau d'endogàmia de les mateixes, de les condicions per accedir al repertori cultural *mainstream* o majoritari, etc. Aquestes expressions formalitzen força bé els dubtes expressats pels membres dels grups focals, són cites una mica llargues però creiem que val la pena rescatar-les en la seva integritat:

Parlaríeu d'hibridació, realment?

És que, a banda que hagin pogut nàixer aquí, les seves identitats van per un altre lloc... Jo personalment sóc incapaç d'entendre la seva manera de construir identitat perquè han tingut experiències molt diferents de les que hem pogut tenir nosaltres... (professor de secundària) (representant Assoc. Educativa Ítaca).

Jo penso que estem en un moment encara de molt de canvi..., i penso que tot acabarà essent molt més híbrid del que és ara, alomillor, i estic pensant en veu alta, en part pot ser un Sant Roc o un Sta. Coloma, alomillor anem una mica més lents encara, encara hi pot haver aquest arrelament molt identitari i tal barrejat amb altres perfils que potser són més medio medio..., i barris on els perfils són més mixtes, hi ha més barreja... (representant Casal dels Infants del Raval).

No ho sé, però jo crec que això és el reflex dels entorns on viuen, que hi ha molta barreja de moltes coses... que aquesta indefinició de vegades també genera fanatismes, eh? –Et refereixes a què volen sentir-se segurs davant referents inestables?– Sí, aniria per aquí... (representant Fundació Comtal)

Jo el que crec és que s'ha fet més complexa aquesta qüestió de la identitat. Més que res perquè són nens que han nascut allà, o que els seus pares són d'origen nord africà, o pakistanesos, o diversos orígens..., que de petits conviuen amb altres nens que estan en la mateixa situació, i que de sobte arriben a l'adolescència i comencen a reproduir els criteris, els prejudicis, el estereotips que moltes vegades nosaltres els aboquem cap ells i els poden provocar aquesta situació... I llavors també depenent de quins interessos tinguin poden identificar-se amb diferents referents tant d'aquí com d'origen..., i llavors d'aquí surt un mix que agafa d'aquí i d'allà i el jove se'l fa seu... (...)... Però aquest accés a diferents inputs té una altra vessant que és la reproducció dels prejudicis, dels estereotips... tot això continua produint-se i cal afegir-ho a les dificultats d'aquesta construcció... (representant Assoc. Educativa Ítaca).

Segurament a Mataró el grau d'exclusió social d'un nano d'origen marroquí que viu en un barri perifèric de Mataró no és el mateix que el d'un nano que viu a Sant Roc, o a Fondo, o al Raval, o a Nou Barris, no? Clar, com són bosses de pobresa tan bèsties, és que el que acaba d'arribar, o el que porta una generació, quan estan a l'escola, o en aquests espais de participació i tal, no hi ha tanta separació. I clar, la seva identitat... lo de híbrid... bueno, crec que els hi pesa molt l'origen immigrant, en el sentit que també és de les poques coses que realment els pot identificar... Perquè clar, un nano que ha vingut a un altre lloc, millor o pitjor, però ha tingut experiències positives, té un context que li fa una mica de suport, ha anat tenint crosses durant aquest procés que ha viscut aquí..., bueno, es pot sentir més d'aquí, més d'allà, pot tenir que fer una construcció més híbrida... Però clar, un nano que va a parar a un barri amb molta pobresa, pobre en oportunitats, amb situacions d'exclusió que no són només d'un grup sinó que el barri està enfonsat, majoritàriament... Clar, a aquest nano l'únic que li queda és dir que és marroquí, perquè és que... què més té? A l'escola un fracassat, la família un cap aquí un cap allà, fins i tot ell se sent millor que els seus pares moltes vegades, perquè és clar, té més competències, els ha d'acompanyar al metge, els hi fa de tot... (...), llavors "el meu pare és un pringat"... Aquest nano, a part de ser marroquí, o d'origen marroquí, què més té? Masses coses no té... I el seu grup d'iguals amb el que es relaciona, que el reforça i que l'ajuda, és marroquí... I a més a més es troba en una edat de dificultats d'incorporació al mercat de treball i tal, osti... Perquè a l'escola on anava l'absentisme escolar és del 30%, i amb un alt percentatge d'immigració... bueno, doncs aquest xaval se sentirà marroquí per d'alguna manera poder dir-se alguna alguna cosa i sentir-se reconegut d'alguna manera... (representant Casal dels Infants del Raval).

Les barreres socials i simbòliques segregadores que limiten els processos d'hibridació fins i tot van fer enfocar en algun dels participants la qüestió del consum cultural i les identifications implicades en un sentit molt diferent a l'expressat anteriorment: **la qüestió del "consum cultural", en un context de "pressió" segregadora a nivell social, no només pot tenir una influència en un sentit d'hibridació, sinó també en l'"encapsulament" en els referents (passats pel tamís de la urbanitat) dels països d'origen.** Així ho expressava un dels participants:

Mira, una cosa que em crida molt l'atenció, amb el tema del mòbil. Els nanos marroquins, i els de Bangla Desh o la Índia, d'altres no tant, van tot el dia amb la música àrab (imita el so) , i jo una vegada ho parlava, i no sóc sociòleg i potser el que diré serà una tonteria, això no podria ser un element que constantment t'està dient "sóc marroquí, sóc marroquí, sóc marroquí"? Perquè, clar, una cosa és que tu escoltis música marroquí entre d'altres, perquè avui dia, clar, la música més global tipus Lady Gaga o d'altres està molt a l'abast... El normal seria que escoltessis una mica de tot, i també música marroquina, ja m'entraria al cap...

Però un noi de 16 anys està tot el dia amb “rrrrrrrr” (*imita novament el so de la música àrab*), clar, això no és una mena como de “come-coco”, pum pum, pum pum..., “jo sóc marroquí, marroquí, marroquí”...? Perquè si no, un nano de 16 anys, a mi em xoca... O els sudamericans amb el reaggeton, pum pum pum... I això amb el mòbil jo ho associo molt amb el tema de les identitats... (representant Casal dels Infants del Raval)

L'altre concepte abordat en la mateixa òrbita va ser el de **“mestissatge”**, tant en un sentit de xarxes socials de sociabilitats (grau de barreja de procedències en els grups d'iguals), com de formació de parelles sentimentals mixtes entre els joves. Les experiències i perspectives al respecte, especialment per part dels participants en el grup del Tercer Sector, eren diverses i no sempre coincidents al respecte. Sí hi havia, però una percepció comuna en el sentit que més que de “mestissatge”, en molts contextos s'ha de parlar més de **“coexistència”, “convivència” harmònica, de joves de diferents orígens en determinats espais, moments i contextos, sempre a l'esfera pública, molt separada, segons els entrevistats, de l'esfera domèstica, familiar o privada**. Vegem-ne alguns testimonis al respecte

...Tot i que hi ha un punt de més fusió entre joves de diferents procedències..., però no sé si es pot generalitzar del tot, perquè continua havent-hi, si estem parlant d'orígens, grups molt segregats... Ho estic dient realment a la brava, perquè ho hauríem d'estudiar i veure amb detall, però la meua percepció és que tot el col·lectiu més magribí, més sudamericà, jo he trobat aquí molta barreja, també en termes d'estètica, més propera la imatge de banda juvenil, etc... hi ha moments en què es barregen i hi ha moments que no..., depèn de les circumstàncies. És un tema de “a ratos”. El col·lectiu que continuen molt a part, van molt al seu rotllo però no generen massa problemes són els filipins i els xinesos, es relacionen molt entre ells... (representant Fundació Comtal).

Jo el que veig és que hi ha molta “coexistència”. És a dir, jo no detecto molts conflictes a Santa Coloma, que es veu molt... dins el que són les activitats del Casal hi ha un nivell d'interculturalitat espectacular i no hi ha conflicte de cap tipus, eh? Pot haver-hi alguna baralla, però és molt puntual i l'argument racista sempre és una excusa, no està de fons... I porto molts anys en l'institut del Besós i tampoc recordo ni tan sols un conflicte de caire intercultural... El que passa és que tampoc no hi ha una convivència... És a dir, cadascú per la seva banda, hi ha espais on estan obligats a conèixer sense generar conflicte, però també, quan surten, se separen i cadascú va per la seva banda... (representant Casal dels Infants del Raval).

És curiós, però és com a estones..., realment. A un nivell superficial sí, perquè es coneixen de tota la vida, saps?... de més petits no importa gaire, l'origen, juguen plegats, estan totalment barrejats... però hi ha un moment cap a l'adolescència en què tornen a tirar cap el seu grup d'origen. Però es coneixen, vull dir, hi ha moments en els espais comuns que poden interactuar, compartir un partit en el barri, tal i qual, però després estan “en el banco” i cadascú té la seva zona... És a dir, hi ha moments en què fàcilment es traspassen els orígens, però després en moments en què la interacció no és tan superficial, moments per exemple més íntims, familiars, de més celebració, tornem a l'espai més tancat... És a dir, l'actitud és “no tinc cap problema, si ens trobem ens trobem per fer alguna cosa, però...”

Sobre la **formació de parelles mixtes** entre els joves, **no hi va haver acord en les percepcions a l'entorn de les possibilitats d'existència i durabilitat... En tot cas qui més les reconeixen les associen més a determinats orígens, especialment entre autòctons i llatinoamericans** (per la suposada proximitat cultural) i **circumscriu més freqüentment a “segones generacions”** (seria interessant que les contribucions de recerca abordessin específicament aquesta dimensió del mestissatge que esdevé clau per avaluar el futur de la cohesió social al país):

I sobre parelles mixtes d'adolescents què observeu, qui fa més parelles mixtes?

Jo ho veig poc, això, se'n fan poques, de parelles mixtes... (representant Casal dels Infants del Raval)

Jo sí que ho veig, entre joves autòctons i joves d'origen immigrant sí que n'hi ha, sobre tot amb nois llatinoamericans... (representant Esplai La Florida)

I alguns magrebins de vegades també... però són més aviat segones generacions, que ja es coneixen de l'escola i el barri... (representant Fundació Comtal)

Pel que que fa a la **dimensió lingüística de les dinàmiques identitàries**, les impressions dels participants en els nostres grups focals coincideixen en bona mesura amb els resultats de les recerques ressenyades en la part bibliogràfica del capítol. **Efectivament, els infants i adolescents tendeixen a utilitzar més la llengua materna en contextos i espais més domèstics més familiars. Ara bé, aquest ús pot resultar més ampli en entorns on la població d'origen immigrant en general (especialment de llengües àrabs) també parla amb més assiduitat la seva llengua al carrer**, com pot ser el barri del Raval. Són contextos (barris de grans ciutats com Barcelona i la perifèria) on la llengua materna està essent progressivament desplaçada per l'ús quotidià del castellà (llengua majoritària de la població de la immigració interior que s'hi va assentar prèviament) més que no pas del català, com ja observàvem a la literatura (p. ex., Alarcón et al., 2010):

Nosaltres veiem que, sobre tot els joves d'origen magribí, parlen en castellà entre ells al casal, però quan estan amb les seves famílies sí utilitzen la seva llengua materna. (representant Esplai La Florida).

Al Raval entre ells parlen àrab, i després, si estan barrejats, parlen el castellà... però entre ells mateixos utilitzen bastant la seva llengua. (representant Casal dels Infants del Raval).

Nosaltres fa uns cinc anys sí que observàvem més això, que entre ells parlaven en àrab, inclús en moments que estaven en espais compartits, fins que et dirigies a ells i canviaven el xip... Però el que sí que el tema del català continua sent molt difícil... Tot i que els educadors ens dirigim a ells en català... (representant Esplai La Florida).

A les grans ciutats del cinturó urbà de Barcelona, doncs, la immersió en català i l'ús informal d'aquesta llengua entre els infants i adolescents d'origen immigrant té poca incidència, així doncs, perquè les ocasions de contacte fora dels tràmits i gestions més públiques i externes són realment poques. Així ho "lamentaven" els participants dels nostres grups focals reproduint les troballes ja consignades, com hem dit:

És un context difícil... Jo, al final, acabaré tirant la tovallola... Però el tema que només hagin de parlar en català els nanos... Jo reconec que a mi també em sortiria la primera vegada en castellà... Però crec que ens hem d'esforçar, perquè jo sempre els hi dic: si van a l'escola en català -de vegades et diuen que no, que a l'escola fan coses en castellà, però no ho crec, potser en espais informals, però en el que són les hores lectives utilitzen bastant el català... Llavors, si nosaltres no parlem en català, quins espais de relació en aquesta llengua tenen? (representant Casal dels Infants del Raval).

És que a Barcelona ciutat es pot viure perfectament sense parlar gens de català... (Prof. de secundària)

Clar, a l'Hospitalet és que la majoria de gent parla en castellà..., llavors..., és el que troben a l'entorn... (representant Fundació Comtal)

Precisament per això nosaltres sempre parlem amb els nois en català, per produir entorns on aquests nois més grans sentin el català... perquè, clar, La Torrassa i Collblanc té un índex d'immigració d'un 50% gairebé... llavors allà gairebé ningú parla en català, vas pel carrer i tothom parla en castellà... (representant A. Educativa Ítaca).

En canvi, tal i com vèiem a les recerques citades, **els territoris més d'interior de províncies (especialment a Girona i Lleida) i petits on l'ús del català està més naturalitzat al carrer**, la presència d'aquesta llengua entre el col·lectiu de d'infants i joves d'origen d'origen immigrant també és més estesa. D'això n'eren plenament conscients els entrevistats:

Clar, depèn del context, vaig anar a la Garrotxa i vaig veure un esplai amb senegalesos i allà sí que utilitzaven el català... (representant Casal dels Infants del Raval).
(a Vic) Tenim la sort que el centre està a prop de molts espais oberts, llavors de seguida juguen fora, tenen pistes, tenen parcs... tenen espais al voltant de l'escola propens a la relació, i s'hi relacionen en català... I és bastant mixt... (mestre de primària escola de Vic)
Sí, la majoria són de famílies immigrades, però parlen en català entre ells, a fora i dins del pati, pel barri... (mestra de primària escola de Vic)

En qualsevol cas, però, cada vegada hi ha un reconeixement més evident i explícit (també recollit a les investigacions consultades, com hem vist) per part d'aquests joves que el català és una eina que els pot obrir portes de cara a la mobilitat social, hi ha una acceptació i identificació amb la llengua en aquest sentit, el que es palpa entre els professionals de l'atenció socioeducativa en termes d'una disminució del "rebuig inicial" del català per part d'alguns nois i noies...:

El que passa que jo crec que ara el toleren més, abans... **-Hi havia més rebuig?-** Sí, potser li parlaves en català i llavors començava el conflicte perquè et contestaven "digues-m'ho en castellà, que no t'entenc"... I ara no, ara sembla que està com més normalitzat... I bueno, també depèn de les zones... (representant Fundació Comtal).

Per últim, i **davant l'actualitat i presència mediàtica del tema, ens va interessar abordar en els grups focals els aspectes relatius a la identificació amb Catalunya** i fins a quin punt ha pogut **calar entre aquests joves el debat sobiranista** que copa l'atenció política i ideològica en molts àmbits de la nostra societat. Les percepcions i valoracions al respecte, tant entre el professorat com entre els professionals de l'atenció socioeducativa va ser força unànim: **es tracta de realitats que els hi queden molt lluny en termes identitaris, els hi resulten totalment alienes pel que fa als seus interessos i identificacions com a mínim a curt i mig termini...**

No obstant compartir aquesta percepció, les raons esgrimides anaven en diverses direccions, que analitzem a partir d'algunes cites:

En alguns casos s'addueixen causes que tenen a veure amb la **influència de la socialització familiar en els vincles transnacionals amb els països d'origen per sobre d'una identificació cultural (assimiladora) amb la societat d'acollida, que inclou el "mite del retorn": els referents identitaris territorials depassen totalment el marc Catalunya/Espanya:**

El que passa és que el debat sobiranista planteja qüestions d'identitat en termes dicotòmics (català-espanyol), i clar, ells realment no se senten ni catalans ni espanyols... O com a mínim no senceraament això, potser una part sí, però hi ha una part equatoriana, o dominicana, o marroquina, o de la Torrassa... I és clar, llavors, com que la seva construcció identitària té moltes més cares... (representant A. Educativa Itaca).

...i el que acaba passant és que s'identifiquen no amb uns valors locals sinó amb els valors de la globalització.. (prof. de secundària)

Els nanos de famílies marroquines que tenim a Vic costa que se sentin catalans... tu parles d'ells com a vigatans i et diuen "no, no, jo sóc marroquí"... o el que és Ghanès nascut aquí és ghanès... (mestre de primària)

Jo crec que els pakistanesos seran sempre pakistanesos... I els xinesos tenen claríssim també que són xinesos... sí que és veritat que acaben fent aquestes mimesis de joventut..., una cultura juvenil s'agafa, però es manté l'arrelament a aquestes identitats d'origen... (prof. de secundària)

Jo veig que se senten molt diferents en termes identitaris depenent de les expectatives que té la família respecte a tornar al país d'origen o no... És a dir, en funció de si en el seu imaginari està contemplat o no el retorn... Jo crec que, bueno, els llatinoamericans saben com que es quedaran aquí... (prof. de secundària)

En d'altres la desvinculació o desafecció envers els debats identitaris locals segons els participant dels grups focals forma part d'un "passotisme" més ampli, que és comú a la major part del col·lectiu de joves amb qui treballen (independentment dels seus orígens), a nivell ideològic i de participació en moviments de transformació social

Ho veuen totalment aliè... però aquest moviment i qualsevol moviment... Els moviments que poden ser més socials, com el de la Hipoteca..., no mostren interès... (representant Fundació Comtal).

Sobre tot els adolescents estan en aquella etapa egocentrista, que una mica tot els dona igual..., els preocupa tenir el seu mòbil, el seu no sé què, la seva història... i res més... (representant Esplai La Florida).

Un "passotisme" que, com alguns fan notar, **també s'emmarca en uns contextos on les necessitats més peremptòries passen més per resoldre els problemes relatius a unes condicions de vida deteriorades, a l'obtenció d'una feina i d'un habitatge, que no pas a la preocupació pels posicionaments identitaris.** Aquí hi entra, doncs, **una dimensió contextual analitzable en termes de classe social.** Tal i com reconeixen que ho veurien també molts joves autòctons de famílies de classe treballadora procedents de la immigració interior, "a tot això li posen l'etiqueta de "catalanufó"..., que és el que passa..., no els hi interessa...":

En el nostre cas també és que el propi debat sobiranista al barri tampoc no és que sigui un debat que tingui massa presència... "a mí lo que me interesa es cómo salir de la crisis", no?, "a mí ser catalana o española ahora mismo me da igual, no?". No és el debat principal, no és un dels debats que tingui massa interès..., però a nivell de carrer, eh?, no a nivell del col·lectiu d'immigrants, i a nivell dels joves... Estan pensant en altres coses, però no en això... Hi ha molta població d'altres comunitats autònomes i es senten molt arrelats aquí, i còmodes, però no són centrals per ells aquests temes... (representant Esplai La Florida).

2.6.3. Conclusions i reptes d'intervenció i de recerca sobre pertinences identitàries i cohesió social

Al llarg d'aquest capítol hem palesat com en el col·lectiu de joves d'origen immigrant els **posicionaments identitaris contenen dimensions específiques lligades als seus entorns familiars i comunitaris de socialització** on no deixa de formar part indispensable el manteniment de vincles afectius amb els referents d'origen, **d'altres comunes al col·lectiu de joves en general on el paper dels mitjans i els productes de consum cultural engega forces "centrípetes" o "centrifugadores"** en termes d'aculturació o assimilació a les tendències mainstream, i **elements que els equiparen als posicionaments del sector de població resident a les zones urbanes perifèriques composades majoritàriament per famílies de classe treballadora** de diferents procedències dins i fora l'Estat.

A partir d'aquestes realitats, i d'acord amb els resultats de les recerques consultades, es poden formular un seguit de reptes i recomanacions tant en clau d'intervenció, com de recerca:

- **Recomanacions d'intervenció a la llum de l'estat de la qüestió**

- Pel que fa a **les identitats que es construeixen en l'àmbit escolar**, tal i com assenyalàvem a l'apartat sobre trajectòries, continua essent clau **desenvolupar eines de formació i sensibilització de la comunitat educativa que permetin un qüestionament crític, informat i sistemàtic dels estereotips i imaginaris dominants sobre els diferents col·lectius ètnico-culturals presents als centres**: deconstruir i desactivar els fantasmes, les suposicions folk, que tenyeixen les relacions escolars i en molts casos suposen un obstacle per tal que els infants i joves puguin construir les seves identifications en base a les seves pròpies aspiracions i projectes. Això es fa **encara més peremptori tenint en compte que a molts espais escolars, tal i com posaven de relleu alguns dels membres del grup focal organitzat amb el professorat, el pas del "xoc cultural" inicial ha donat lloc a la naturalització d'uns discursos i unes inèrcies en les respostes que cada vegada resulta més complicat qüestionar i replantejar**
- Des d'aquest posicionament de partida, cal assegurar tant dins com fora de l'escola, en expressió de Comas, Molina i Tolsanas (2008) el "dret a la indiferència", en el sentit **d'evitar perllongar, en els fills i les filles de les famílies immigrades, els imaginaris culturals associats als progenitors, defugint un discurs etnificat del dret a la diferència**.

Aparentment, aquesta postura col·lisiona amb les estratègies de l'educació intercultural i xocaria també amb els esforços per recomptar i descriure les necessitats educatives específiques d'aquest alumnat. **És cert que reconèixer aquesta diferència és important, tant en la gestió de la diversitat dins l'aula, com per assolir un millor equilibri en la distribució de tot l'alumnat entre els centres d'una zona, i en la provisió dels recursos compensatoris que siguin necessaris. Però s'hauria de fer en una tònica de creixent normalització de la multiculturalitat a l'aula, de manera que els eixos de treball no siguin tant les diferències sinó les proximitats, les semblances** (Comas, Molina i Tolsanas, 2008:122).

Tot això implica entendre els processos de construcció identitària com a dinàmics i canviants. **S'ha de procurar evitar etiquetar l'adolescent per l'origen o pel seu entorn cultural, fixant-lo en una identitat problemàtica o estigmatitzada, ja que aquest etiquetatge tindrà una gran incidència negativa en la seva autoestima. En aquest sentit és important també vetllar amb molta cura per les expectatives que el professorat vehicula i legitima sobre les possibilitats d'aquest alumnat.**

- Tenint en compte el **paper important que tenen les pràctiques d'oci i lleure** en la població juvenil, una línia d'intervenció propugnada a moltes de les publicacions sobre la temàtica (p. ex., Essomba et al., 2008) és el **suport i extensió d'espais i dinàmiques d'educació comunitària en el lleure**. D'acord amb alguns dels resultats de recerca, aquests adolescents veuen limitades les seves possibilitats d'aprofitament del lleure per dos factors socials que poden limitar la seva llibertat i marge d'acció, davant la construcció d'aquest procés d'identificació amb elements propis de la seva edat. Un d'aquests factors és el poder adquisitiu de la família, que retalla i restringeix l'accés a diversos serveis i béns de consum cultural i d'oci. L'altre factor rau en la distinta representació que té el sentit i el valor del temps lliure per part d'aquests adolescents, importada d'un origen en el qual el temps

lliure organitzat amb valor comunitari simplement no existeix.

- . Per tant, calen **mesures de foment de les iniciatives culturals comunitàries preferentment autogestionades pels propis adolescents sobre el seu entorn immediat (barri, ciutat, població...), així com d'ofertes que responguin als seus requeriments i interessos personals (culturals, esportius, aficions, etc.)**. En aquest sentit, s'hauria de donar un suport ferm a les associacions juvenils (caus, esplais, etc.), dotant-les d'espais i de recursos suficients, en tant que constitueixen una alternativa d'oci juvenil que pot ajudar a combatre l'efecte perjudicial per al rendiment escolar identificat en els espais d'oci de caràcter més desestructurat.
- . Els i les adolescents d'origen immigrant, com els seus iguals autòctons, formen part d'una societat de masses en què els mitjans de comunicació hi tenen un paper determinant, davant la configuració de les representacions que elaboren del món i les identifications amb els diferents elements i factors socials que el configuren (Essomba et al, 2008). Sovint els infants i adolescents dels orígens culturals més minoritzats i estigmatitzats es troben amb moltes dificultats per a cercar referents que els permetin sentir-s'hi identificats positivament en aquests mitjans. D'altra banda, els continguts culturals de les programacions són marcades per un fort component etnocèntric. Per aquest motiu **és molt important fomentar experiències de producció i de difusió cultural que tinguin en compte la riquesa de la diversitat cultural ja present a Catalunya a partir d'un enfocament crític**.
- . Pel que fa a la vinculació amb el territori, **caldria fomentar una identitat d'arrelament, no a partir de subministrar dosis moderades de continguts de cultura majoritària que cal assimilar, sinó d'oferir oportunitats perquè aquesta identitat no sigui transmesa, sinó construïda, i generi un efecte de reconeixement i de cohesió, atenent que aquests i aquestes adolescents han estat tinguts en compte com un/a ciutadà/ana més, amb iniciativa i creativitat, en un marc multicultural** (Essomba et al, 2008).
- . Més enllà d'aquestes iniciatives, **cal que el conjunt de la societat catalana superi la concepció de la immigració circulatoria que considera la població immigrada com a mà d'obra d'anada i tornada en funció del cicle econòmic. Estem davant una nova etapa del cicle migratori que es caracteritza pel no retorn massiu i l'arrelament sacrificat al país d'acollida** (Martínez Celorrio i Marín Saldo, 2015). Per això, cal ampliar les perspectives i no depositar en l'escolarització la única solució als reptes plantejats. Com hem palesat més a munt, **cal activar polítiques integrals de barri, de joventut, d'ocupació i de teixit social com a un eix transversal de polítiques amb efectes multiplicadors de la inclusió**.
- . En qualsevol cas, i per concloure, aquestes polítiques mai no haurien de perdre de vista la **consideració de tots els joves, siguin quins siguin l'origen i els referents culturals, com a subjectes actius, protagonistes de la planificació i el desenvolupament dels seus processos i dinàmiques identitàries**. En tot cas, des de les institucions escolars i socioeducatives, caldrà ajudar els més vulnerables perquè hi puguin reeixir, però mai hauríem de treure'ls el protagonisme ni tractar-los com a *objectes* en lloc de com a *subjectes*.

• Focus de recerca a aprofundir

Les dinàmiques identitàries que estan desplegant els infants i joves de famílies immigrades en l'entorn escolar esdevenen tot un camp de recerca a aprofundir des de la conjuntura actual. En el context de crisi que estem vivint les dificultats afegides d'accés al mercat de treball i d'emancipació familiar d'aquests joves tenen un impacte

innegable en les seves construccions identitàries, en deixar-los sense uns fils materials i duradors d'integració social en la societat majoritària.

- **Caldria calibrar fins a quin punt i amb quines especificitats les experiències viscudes en famílies i a l'escola en els escenaris propiciats per la crisi afecten més als joves de les procedències més culturalment estigmatitzades**, com poden ser marroquins i determinats orígens llatinoamericans (dominicans, equatorians...). Hem de tenir en compte, com constaten les entitats del tercer sector, la recrudescència dels efectes de la competència per recursos públics escassos (serveis socials, sanitat, educació) en entorns empobrits, on la població de diverses autoctonies pot generar o reforçar nous i vells estereotips estigmatitzants dels nouvinguts.
- En l'àmbit escolar, es fa necessari **seguir aprofundint i detectar canvis i continuïtats en l'impacte sobre les construccions identitàries dels fills i filles famílies immigrades de factors estretament associats com:**
 - o **Aules i dispositius d'acollida i atenció a la diversitat cultural** (especialment en el cas dels nouvinguts)
 - o **Altres tecnologies organitzatives internes als centres susceptibles de generar dinàmiques segregadores** com els agrupaments per nivells, adaptacions curriculars i altres formes de *tracking*
 - o **Les dinàmiques de comunicació i de relació amb el professorat i les expectatives (efectes *pigmalió*) vehiculades per aquests agents centrals en els processos de socialització dins el sistema educatiu**. Important no centrar-se només en l'etapa de secundària sinó prestar atenció a les etapes primerenques d'escolarització
 - o **Les xarxes de sociabilitat entre iguals dins i fora dels centres educatius, segons grau d'endogàmia i orientació pro- i/o contra- escolar**, ja que poden influenciar en bona mesura les decisions preses pels joves en quant a la continuïtat acadèmica
- **Cal explorar amb més atenció i de forma actualitzada les interseccions entre les identifications en base als referents familiars i comunitaris d'origen i aquelles pròpies del que en diríem "cultures juvenils"**. Tal i com constaten, entre molts altres, Comas, Molina i Tolsanas (2008:123), sovint la negociació cultural més dura que afronten aquests adolescents no passa tant per l'escola, on tot està pautat i reconegut per pares i mestres, sinó que té lloc en el terreny de la informalitat, del grup d'iguals, on els nois i les noies posen en joc la seva acceptació en el grup, la seva identitat i la seva lleialtat en ambdues direccions. És possible el mestissatge en aquest sentit? No és en aquest camp on foren més necessaris els acompanyaments, les mediacions, l'orientació per part de referents de confiança? Realment les entitats d'educació en el lleure o les associacions juvenils estan jugant avui aquest rol? Cal afrontar, doncs, el repte d'identificar, analitzar i avaluar tendències favorables a una incorporació social de mobilitat ascendent, i d'aprofitar aquelles estratègies que puguin estar a les mans de les institucions educatives, del professorat i dels educadors, per facilitar-les.
- Les recerques més recents mostren, en termes d'identifications i cohesió social, que, com a corol·lari de tots els condicionants materials i simbòlics limitadors de la identificació dels joves en situació social més vulnerable amb els referents de la cultura majoritària, la noció identitària de bona part d'aquests adolescents en relació amb el territori on viuen es limiten al barri o localitat de residència, i en canvi, potser com a idealització a través de la socialització familiar, es reforcen els vincles sentimentals amb el país d'origen. **Seria necessari aprofundir en les**

dinàmiques i els factors que condicionen i modelen les experiències de vinculació i desvinculació identitària dels fills i filles de famílies immigrades tant en relació amb el territori (des de diferents dimensions, des de la més local a la més àmplia de “país” o “nació”) com des d’una perspectiva d’integració social en sentit més obert.

- . **Existeix un debat a l’entorn del paper i els impactes en termes de beneficis o perjudicis del que podríem anomenar “replegament comunitari”.** Sovint des de les instàncies públiques es veu com una manca de voluntat d’integració, de tancament de la població d’origen immigrant en si mateix o de “guetització”. Però algunes contribucions de recerca mostren que sovint una major aculturació no comporta impactes positius pel que fa a la integració des del punt de vista d’unes trajectòries escolars i laborals reeixides, i en canvi l’adhesió i recreació dels referents culturals d’origen apareixen com una estratègia “protectora” quan es donen en certs contextos precaritzats (veure, per ex., els estudis de J. Pàmies, 2006, 2013; també Comas, Molina i Tolsanas, 2008:122). En aquests contextos, **sembla que els joves molt estretament vinculats a la pròpia xarxa familiar i comunitària tenen un millor pronòstic que aquells que han protagonitzat ruptures importants amb la seva comunitat per facilitar l’assimilació de patrons occidentals, i que han quedat al descobert.** Caldria aprofundir i actualitzar més la recerca i contrastació d’aquests impactes en el context de crisi actual, i en diferents contextos segons el nivell de renda, serveis i xarxa social disponibles, nivell de segregació residencial, etc.
- . En termes generals, doncs, **és necessari aprofundir en la recerca sobre les construccions identitàries dels infants i adolescents fills i filles de famílies immigrades per a comprendre els nous contextos i condicionants (ara mateix en un punyent escenari de crisi) que les influeixen.** En aquest sentit, es fa indispensable una perspectiva transcultural i transnacional que posi el focus en els elements comuns (amb la població de la mateixa edat) i les especificitats de les seves dinàmiques identitàries que majoritàriament prenen com a escenari zones urbanes de la perifèria i composades principalment per famílies de classe treballadora de diferents procedències.

3. Recapitulació i conclusions: principals reptes i recomanacions

En aquest capítol final recuperem i resumim els reptes i recomanacions més rellevants i transversals als diferents temes monogràfics que hem anat tractant en els apartats anteriors a partir de les investigacions consultades i ressenyades.

En termes de recerca, una de les principals troballes d'aquest informe és que la producció científica i acadèmica, fins i tot des d'una vessant més aplicada, ha quedat relativament estancada els darrers anys (malgrat hagin sortit publicacions recents, el treball de camp i la recollida de dades és realitzat, en la majoria de casos, abans del 2010) degut a les retallades en investigació I+D a nivell autonòmic i estatal. A banda d'aquestes retallades, arran de la crisi econòmica sembla haver-se produït una relaxació en les preocupacions polítiques i socials protagonitzades per l'escolarització d'alumnat estranger, principalment per la caiguda de l'alumnat nouvingut en cursos avançats i pel debilitament de la matrícula viva procent específicament a aquest alumnat, però també perquè el focus d'atenció s'ha desplaçat a qüestions més de base com la reducció de la despesa pública en educació i l'excel·lència del sistema educatiu, a banda de l'atenció a l'alumnat més vulnerable als efectes de l'increment de les situacions de pobresa familiar (González Motos i Ballestín, 2016). Tot i això, com es pot comprovar al capítol demogràfic, la important presència d'alumnes estrangers o d'origen estranger s'ha mantingut malgrat la lleugera davallada, i les desigualtats de resultats no han desaparegut, de manera que els centres educatius i el professorat segueixen treballant per donar respostes als reptes sorgits en aquest context.

És fonamental seguir interrogant i analitzant els efectes a mig i llarg termini dels processos endegats perquè podran revelar desajustaments socials i problemes de cohesió social més profunds que caldrà afrontar i cada vegada resultarà menys acceptable referir-se al fet que la societat catalana té encara una història massa breu en la recepció de la immigració internacional.

Des de la perspectiva de la intervenció, a cadascun dels àmbits anteriors hem seleccionat a partir de les recerques i publicacions científiques consultades, un seguit de recomanacions que, necessàriament per les limitacions d'aprofundiment en els temes tractats, s'han filtrat segons l'amplitud de la seva capacitat d'acció (prioritzant les que aporten unes accions més holístiques i abastadores de múltiples dimensions dins cadascuna de les problemàtiques o temàtiques abordades), i segons la seva vigència d'acord amb la conjuntura i escenaris actuals del fenomen migratori i l'assentament de les famílies amb fills i filles d'origen immigrant.

En qualsevol cas, el nostre informe posa de manifest que molts dels problemes que atribuïm a la immigració en realitat tenen a veure amb un sistema que falla a molts alumnes i que per tant cal precisar bé quins sí tenen a veure amb la condició immigrant per tal de dissenyar les polítiques el més acuradament possible de forma que en neutralitzin els efectes segregadors o reproductors.

De fet, com posàvem de relleu al capítol sobre l'acollida, actualment bona part dels fills i filles de famílies immigrades ja no són "nouvinguts". Calen espais de debat i de reflexió conjunta per part de les administracions, el professorat, i altres agents socioeducatius, des d'aquesta perspectiva de xarxa, per donar resposta i repensar estratègies d'actuació davant la consolidació i l'assentament ja dilatat en el temps dels fluxos migratoris.

Estem en uns moments de **forta pressió polaritzadora** pel que fa a les desigualtats socials, i qualsevol mesura a emprendre s'hauria d'abordar des d'una perspectiva de defensa de l'equitat i de promoció dels processos de cohesió social. En aquest sentit, una veritable política inclusiva a nivell educatiu i social no pot menystenir els factors encara derivats de la condició d'estrangeria i dels processos i dinàmiques de minorització cultural, els quals poden desembocar en menors oportunitats socials per sectors molt específics de la població infantil i juvenil.

Amb aquestes conclusions generals com a marc de fons, **recuperem²⁴ aquí les recomanacions més axials que hem desenvolupat anteriorment en cadascun dels capítols referides al context escolar** i que podríem agrupar a l'entorn dels següents eixos:

1. **Reptes i recomanacions sistèmics dins l'àmbit educatiu** que caldria tirar endavant perquè beneficien tot l'alumnat en termes d'inclusió i equitat
2. **Reptes i recomanacions que tenen a veure amb alumnat en risc d'exclusió o alumnat vulnerable**, que pot incloure població infantil d'origen immigrant però no necessàriament ha de ser així
3. **Reptes i recomanacions sí tenen a veure específicament amb la variable migratòria i de diversitat cultural**, malgrat aquesta es trobi imbricada amb d'altres com la classe social

1. Els reptes i recomanacions sistèmics dins l'àmbit educatiu que caldria tirar endavant perquè beneficien tot l'alumnat en termes d'inclusió i equitat:

- Encara resta pendent una **aposta decidida per evitar la segregació interescolar no només segons adscripció ètnico-cultural sinó de classe social**:
 - En aquest sentit, **el disseny d'àrees de proximitat escolar (criteris d'accés) heterogènies pel que fa a la composició social, així com l'acompanyament i orientació de les famílies (autòctones i estrangeres) en la tria escolar** hauria d'ajudar en l'obtenció de composicions escolars menys segregades.
 - **La distribució equilibrada** entre centres finançats amb recursos públics, és a dir, entre centres públics i concertats, requereix a més de **l'assoliment d'un compromís per part dels centres de titularitat privada per assumir, en igualtat de condicions, els diferents perfils d'alumnat que s'escolaritzen a Catalunya**.
 - Això implica **reduir l'efecte dissuasori que les barreres econòmiques** (quotes voluntàries) **però també curriculars** (religió, manca de dispositius d'atenció a la diversitat...) **tenen sobre l'elecció d'aquests centres per part de les famílies d'origen immigrant i classe social baixa**
- **Però no n'hi ha prou amb actuar sobre la segregació interescolar**. Com recomanàvem al capítol corresponent, cal transcendir el simple repartiment o redistribució de l'alumnat d'origen immigrant entre xarxes i dins cadascuna d'elles i **garantir la qualitat de les experiències escolars, que afavoreixen les**

²⁴ Algunes d'aquestes propostes es troben igualment consignades al capítol (Ballestín i González-Motos, 2016) Educació i alumnat d'origen immigrant: vells i nous reptes per a l'èxit escolar i la cohesió social. A VV.AA.: *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2016*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

trajectòries d'èxit a l'escola inclusiva. Per això és imprescindible actuar sobre la segregació intraescolar

- La segregació intraescolar és producte de decisions organitzatives dels propis centres i es produeix per diverses dinàmiques pedagògiques i/o organitzatives. Com hem vist, l'accés amb garanties d'equitat al currículum acadèmic i les trajectòries "normalitzades" es veuen entorpits per la construcció d'uns itineraris i dispositius escolars que sota una fonamentació de base tècnica ("nivell", "ritme", "rendiment") sobreexposen determinats col·lectius més vulnerables, i estigmatitzats socioculturalment, a trajectòries de baix valor acadèmic, i, doncs, amb més risc de fracàs escolar. Aquests dispositius tenen igualment efectes segregadors en termes de sociabilitat i contacte intercultural i allunyen les nostres escoles dels principis de l'educació inclusiva avalada pel marc jurídic del sistema educatiu català.

Per tant, la lluita contra la segregació intraescolar passa per la recuperació dels principis de l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat dins de l'aula, defugint del disseny d'estructures paral·leles, com els agrupaments per nivells. En aquest sentit cal un replantejament de les estructures de centre que incorpori l'objectiu de la cohesió social a les escoles i instituts però també la (re)definició i increment dels recursos facilitats als centres per tal que èxit escolar, atenció a la diversitat i cohesió social esdevinguin peces d'un mateix puzzle.

- Davant els resultats de les recerques sobre l'èxit educatiu de minories es fa imprescindible vetllar per un compromís polític que faciliti l'impuls de trajectòries d'èxit i continuïtat educativa entre els i les joves i afavoreixi l'assoliment d'un elevat grau de cohesió social en la societat catalana, tot reduint les desigualtats socioeducatives:
 - Un primer pas, tot i que no s'ha pogut tractar de forma monogràfica a l'informe, seria impulsar o universalitzar l'accés a l'educació de 0 a 3 anys: **l'extensió de l'educació universal amb anterioritat als tres anys d'edat pot contribuir a reduir part de les desigualtats educatives atribuïdes a característiques familiars.** Conscients de les dificultats de la universalització de l'etapa 1-3 anys, seria aconsellable fer una tasca de detecció de necessitats educatives amb anterioritat a l'entrada a P3, especialment entre els col·lectius amb menor tendència a la sol·licitud de places de preescolar
 - És imprescindible **prestar més atenció i, doncs, reforçar la intervenció, en les primeres etapes d'escolarització dels infants,** especialment els d'entorns vulnerables i amb major risc de problemàtiques externes que n'afectin la continuïtat acadèmica... **La detecció primerenca dels indicis de risc de fracàs escolar d'un alumne (independentment del seu origen i extracció) hauria de ser un dels elements importants del sistema educatiu per tal que s'apliquin les mesures pertinents abans que el risc prengui dimensions irreversibles.** Per això, cal que el sistema educatiu es doti dels recursos i les eines diagnòstiques que alertin oportunament sobre aquests riscos i orientin les mesures pertinents, de manera ben individualitzada
 - Amb la finalitat de garantir l'equitat del sistema, **es fa necessari assolir, per a benefici no només de l'alumnat d'origen immigrant sinó en termes generals, una aula ordinària comprensiva i individualitzada:**

- La recerca empírica posa de relleu que **una atenció personalitzada reverteix positivament en l'èxit escolar dels alumnes.**
- A l'ensem, **sembla que el tamany de l'aula ordinària té una gran influència en les dinàmiques d'aprenentatge i les relacions de sociabilitat: unes dimensions reduïdes comporten una influència afavoridora del contacte i la cooperació** entre els alumnes de diferents procedències amb una certa autonomia respecte el nivell d'aprenentatge del grup, si bé en cap cas es nega el pes que aquesta variable pot exercir. Tot apunta a què **seria idoni poder reduir les ràtios a tots els centres escolars.**
- Igualment seria **idoni elaborar un currículum flexible, i més individualitzat, que es pugui fer tot atenent la diversitat de l'alumnat i sense segregar els alumnes del seu grup classe.** Així, s'aconsegueix mantenir el grup classe heterogeni com a espai comú de socialització i de creixement compartit.
- Caldria **apostar per la combinació de metodologies i activitats col·laboratives i cooperatives amb altres d'individualitzades, personalitzades, de grup gran, etc.**
- També seria necessari un **replantejament tant dels temps escolars com dels espais** si es vol apostar per una major individualització dels processos didàctics i orientadors
- **Afavorir les dinàmiques d'implicació i participació de les famílies continua essent un element central de les intervencions en clau general:**
 - Cal desenvolupar **noves fòrmules per ampliar i flexibilitzar la presència i participació de les famílies en els canals habituals (reunions, tutories...), però també atreure als pares a participar en altres tipus d'activitats a l'escola que afavoreixin la seva integració sociocultural i el seu compromís amb l'educació dels seus fills**
 - En aquest sentit, com hem palesat, des de les primeres etapes educatives, esdevé clau **optimitzar els canals de comunicació establerts amb les famílies en compromís amb un objectiu de reconeixement (d'habilitats parentals).**
 - També des de l'escola s'hauria **d'evitar la unidireccionalitat dels canals i dels missatges –aprofitar, per exemple, les vies d'interrelació espontànies, informals, establertes per les mares, sovint invisibles a ulls docents. I facilitar l'accés a aquesta comunicació posant els mitjans necessaris.**
- **Les xarxes de sociabilitat entre iguals** es revelen també com a centrals en els rendiments escolars dels alumnes i en les opcions de continuïtat acadèmica o abandonament que finalment acaben prenent. Per això, **des dels centres s'hauria de prestar atenció a les dinàmiques de relacions entre els alumnes de diferents procedències socials i cultural, tot cercant fòrmules negociades imaginatives i trencadores, atractives, per tal de desactivar les barreres racistes, classistes i sexistes presents en les cultures i geografies infantils i juvenils.**

2. Els reptes i recomanacions que tenen a veure amb alumnat en risc d'exclusió o alumnat vulnerable, que pot incloure població infantil d'origen immigrant però no necessàriament ha de ser així

- **La lluita contra la pobresa sobrepasa les capacitats dels centres escolars però l'àmbit educatiu ha de donar resposta a aquells fenòmens que l'afecten de forma directa:**
 - . Complementàriament a la reducció de la segregació (interescolar i intraescolar), **cal incrementar els recursos de les escoles i instituts que atenen un gruix important d'infants i adolescents en risc d'exclusió social, on s'hi concentren majoritàriament alumnat d'origen immigrant i que han vist reduïts sensiblement els recursos compensatoris per a atendre'ls en els darrers anys.**
 - . S'ha de **dotar els centres amb alumnat amb majors necessitats educatives del millor professorat, adequar les ràtio per classe, impulsar estructures de treball per a l'educació inclusiva i desenvolupar els programes de suport lingüístic, psicològic i pedagògic destinat a alumnes amb majors dificultats.**
 - . **Desenvolupar programes de reforç escolar, potenciar la participació de famílies sense recursos en activitats extraescolars, facilitar l'accés de tot l'alumnat a les noves tecnologies i resta de recursos necessaris per al seguiment normalitzat del currículum** constitueixen altres actuacions que haurien de ser prioritat per part dels governs locals i autonòmic per a incrementar l'equitat educativa dels sectors més desafavorits. Tot això, però, **emmarcat en polítiques d'increment de l'ocupació i de lluita contra la pobresa extrema, principals causants dels desavantatges comentats.**
- **Fora dels centres educatius, caldria millorar els recursos, l'orientació i la formació dels serveis preventius com els Centres Oberts** que atenen infants i adolescents en risc d'exclusió o en situació de desavantatge social. **El treball en xarxa és clau** per poder tirar endavant un seguiment integral i holístic dels infants en situació del risc
- **Millorar i optimitzar el treball en xarxa** més enllà de les escoles esdevé **especialment imperiós en relació amb la salut mental dels infants i adolescents**, amb els serveis psiquiàtrics i psicològics del sistema públic sanitari, així com amb Serveis Socials, pel tractament de casos que majoritàriament es detecten precisament en contextos escolars.
- **Cal repensar l'oferta pública dels serveis d'ocupació i ampliar el coneixement que tenen els joves sobre aquesta oferta per tal d'incrementar-ne el seu ús**, ateses les limitacions de les xarxes informals d'alguns col·lectius per a la cerca de feina. **Cal també replantejar la formació professional i dotar-la de reconeixement i prestigi** per tal que aquests itineraris formatius esdevinguin factors d'èxit en l'accés al mercat laboral, especialment en situacions en què l'alumnat ha de lluitar contra prejudicis ètnics.
- En la transició escola-treball dels joves més vulnerables, seria idoni **potenciar el treball en xarxa per millorar i optimitzar l'acompanyament en els seus processos de transició del món escolar al laboral. Això passa per replantejar també els dispositius d'orientació acadèmica i professional.**

3. Reptes i recomanacions sí tenen a veure específicament amb la variable migratòria i de diversitat cultural, malgrat aquesta es trobi imbricada amb d'altres com la classe social

- Els dispositius de l'acollida evidencien la **distància i els conflictes entre una retòrica integradora i inclusiva, i unes pràctiques que sovint tendeixen a**

afavorir dinàmiques segregadores i generadores d'inequitat acadèmica. L'organització d'aquests processos continua essent un repte pels centres educatius: si bé la presència d'aquests nois i noies ha endegat plantejaments educatius més amplis per poder fer un seguiment individualitzat i personalitzat de les trajectòries formatives, ara **el desafiament consisteix en la possibilitat de transformar l'acollida en un element important del projecte educatiu dels centres.**

- . Això només es pot fer amb una **visió holística** que enfoqui aquesta acollida no com un servei fragmentat i aïllat de les dinàmiques generals del centre sinó com a part d'un **plantejament més ampli de “centre acollidor” de tot l'alumnat.**
- . En aquest sentit, novament es fa **indispensable el treball en xarxa dels diferents recursos disponibles:** l'organització dels processos d'acollida des d'una perspectiva àmplia i global, com un repte que incumbeix a tot el centre, permet oferir activitats educatives més heterogènies i flexibles amb majors possibilitats d'aprenentatge per a tot l'alumnat i no només els nous.
- . Caldria seguir l'estela d'alguns centres que orienten les seves pràctiques d'acollida cap a un **model de normalització “activa”, amb noves oportunitats de generar projectes compartits i cooperatius, amb pedagogies col·laboratives,** que permetin aprendre junts a alumnes de diferents entorns.
- **L'acollida no a de ser només als infants sinó a les famílies i també dins el territori:**
 - . **Amb les famílies:** els centres no poden donar per sabudes les claus de comprensió que les famílies necessiten per a entendre el funcionament quotidià de la institució. **La recepció i l'acompanyament de les famílies s'ha de fer a partir de les respostes individualitzades a les seves necessitats i a les dels seus fills i filles, estant atents als canals de comunicació informals.** Cal oferir informació sobre els recursos als quals poden accedir i que facilitin els seus processos d'assentament inicial en el territori i l'impuls en l'establiment de xarxes relacionals de caràcter horitzontal. Cal igualment donar a conèixer a famílies immigrades les dinàmiques que es generen als diversos espais educatius, en especial, no formals.
 - . **En el territori: treballar per a la igualtat d'oportunitats educatives i socials vol dir fer-ho també en el lleure i en les activitats fora de l'escola a través de la coordinació dels agents del territori.** Amb aquest fi, esdevé clau incorporar les associacions intraètniques en projectes, dispositius o xarxes de treball d'acollida o recolzament a la població nouarribada.
- **En la conjuntura actual, i tenint en compte l' “antiguitat” d'assentament de molts dels col·lectius d'origen immigrant, emergeix doncs amb força la necessitat de reenfocar l'acollida i l'acompanyament educatiu de forma que no només atengui problemàtiques associades a l'alumnat “nouvingut” sinó també altres de fons i de llarg recorregut relatives a alumnat ja nascut aquí, o socialitzat majoritàriament en destí,** que no aconsegueix l'adquisició de competències acadèmiques bàsiques que garanteixin una trajectòria escolar reeixida i amb igualtat d'oportunitats.

- Ara bé, per a l'alumnat “nouvingut”, tot defugint dispositius segregadors, continua essent **indispensable proporcionar als infants i adolescents un recolzament lingüístic continuat i coherent des de preescolar fins als nivells educatius més elevats** per tal garantir l'adquisició de competències en el maneig del llenguatge i els codis acadèmics, tot valorant i validant alhora la competència en les llengües maternes/familiars de l'alumnat
- **Incrementar la presència d'alumnat estranger en l'educació postobligatòria és un requisit de primer ordre però cal, alhora, evitar la sobrerepresentació d'aquests alumnes en els itineraris de menor perfil** a través de la potenciació de les expectatives dels propis alumnes i dels seus professors sobre les seves capacitats per a seguir l'itinerari acadèmic. En la mateixa línia, **cal trobar criteris d'orientació basats en aquestes capacitats que es mostrin menys sensibles a prejudicis ètnics.**
- En aquest sentit, de cara a afavorir altes expectatives en l'alumnat d'origen immigrant, com hem vist, una bona estratègia d'intervenció seria apostar més decididament per la **formació dels joves de diversos orígens amb trajectòries d'èxit per assessorar altres joves del mateix col·lectiu fent valer les seves competències interculturals.** Els projectes de joves-guia endegats a secundària serien un model a expandir i aplicar també pensant en l'educació superior
- A l'informe palesem la necessitat **d'aprofundir en la recerca sobre les construccions identitàries dels infants i adolescents fills i filles de famílies immigrades per a comprendre els nous contextos i condicionants (ara mateix en un punyent escenari de crisi) que les influeixen.** En aquest sentit, es fa indispensable una perspectiva transcultural i transnacional que posi el focus en els elements comuns (amb la població de la mateixa edat) i les especificitats de les seves dinàmiques identitàries que majoritàriament prenen com a escenari zones urbanes de la perifèria i composades principalment per famílies de classe treballadora de diferents procedències.
- Alhora cal reforçar i actualitzar la formació docent destinada a evitar reproduir **imaginari culturalistes i estereotipats sobre els alumnes de diferents procedències que després afecten les expectatives i avaluacions docents perjudicant les trajectòries dels alumnes d'entorns més desafavorits mitjançant l'efecte Pigmalión.**
 - Hauria d'assegurar-se el “dret a la indiferència”, en el sentit d'evitar **perllongar**, en els fills i les filles de les famílies immigrades, els **imaginari cultural associats als progenitors, defugint un discurs etnificat del dret a la diferència.**
- Els episodis d'agressió de tall racista continuen essent un “tabú” no només als centres de secundària sinó també als de primària: per això és necessari **redoblar esforços per a identificar episodis d'agressió i violència física o verbal amb rerefons racista.** Les queixes dels adolescents d'origen immigrant i les seves famílies han de trobar una resposta adequada. Cal **desenvolupar nous mecanismes d'abordatge que involucrin tota la comunitat acadèmica (no només els professors i equips directius) en la gestió d'aquests fenòmens.**
 - En aquest sentit, tots els centres escolars haurien d'elaborar **protocols i sessions formatives específics per al tractament de casos d'agressió i bullying racista**

Bibliografia

- Ajenjo, M. et alt. (2008) *Les condicions de vida de la població immigrada a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Instituts d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona. Col. Polítiques, 63.
- Alarcón, A. i Parella, S. (2013). Linguistic Integration of the Descendants of Foreign Immigrants in Catalonia. *Migraciones Internacionales*, 7(1), 101-130.
- Alarcón, A. (dir.) et alt. (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya. Col. Estudis, n. 27.
- Alcalde, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp. 207-228
- Alegre, M. A. (2011) Políticas de “acogida escolar” en Catalunya. Una aproximación crítica. A: García Castaño, J., i Carrasco Pons, S. (Eds.) (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Colección Estudios Create, 8. Madrid: Ministerio de Educación
- Alegre, M.A. (2008). Educación e inmigración ¿Un binomio problemático?. *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Alegre, M.A. (2005). *Educació i immigració. L'acollida als centres educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill/Editorial Mediterrània.
- Alegre, M. A.; Benito, R. y González, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado: comienzos que marcan. *Educación XXI*, 15 (2), 137-158.
- Alegre, M.A; Benito, R.; González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 12 (2), 26 pgs.
- Alegre, M.A; Rambla, X.; Valiente, O. (coords.) (2009). *L'elecció de centre escolar a Catalunya. Elements per a un debat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col. Finestra Oberta, 53.
- Alegre, M. A. i Collet, J. (2007). *Els Plans Educatius d'Entorn: debats, balanços i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Immigració, Col. Informes Breus, 9.
- Alegre, M.A; Benito, R.; González, S. (2006). *Immigrants als instituts: l'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània-Fundació Jaume Bofill.
- Àlvarez Valdivia, I.M.; Hernández Encuentra, E.; Vall, B. (2013) Quins són els amics dels adolescents immigrants a Catalunya? Quina funció fan en la seva adaptació a la cultura de l'escola? *Recerca i immigració VI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família, Col. “Ciutadania i Immigració”, núm. 9.
- Arroyo, M. J. (2010). *La lengua de integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia*. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid.
- Ayllón, S. (2015) *Infància, pobresa i crisi econòmica*. Barcelona: Obra Social La Caixa. Col. Estudis Socials, 40.
- Aymerich, R. ; Iluró, J.M.; Roca, E. (2011) *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col. Polítiques, 73.

Ballestín, B. (2012). "¡Dile al negrito y al cola cao que paren de molestarnos!". Sociabilidad entre iguales y dinámicas de segregación en la escuela primaria. A: García Castaño, F. J., y Olmos Alcaraz, A. (eds.) *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.

Ballestín, B. (2011). Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de des/vinculación escolar entre el 'colour-blindness' y los esencialismos culturalistas. A: Poveda D., Jociles M.I., Franzé, A. (eds.) *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción*. Madrid: La Catarata.

Ballestín, B. (2010). Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalión: "cultures d'origen" i resultats escolars dels fills/es de famílies immigrades. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 15 (1), 61-89.

Ballestín B. (2008) *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social i Cultural. 566 pgs. Publicada enTDX: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1114108-103458/index.html>

Ballestín González B. i González Motos, S. (2016, en premsa) Educació i alumnat d'origen immigrant: vells i nous reptes per a l'èxit escolar i la cohesió social. A VV.AA.: *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2016*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Ballestín, B. i Roca, C. (2011). La infància i les famílies procedents de la immigració a Catalunya en xifres: Població, llars i nuclis. *Revista Catalana de Sociologia*, N° 26 (Monogràfic sobre immigració a Catalunya), 51-72.

Benito, R. i González, I. (2013). ¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 6 (1), 49-71.

Benito, R. i González Motos, S. (2010). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col. Informes Breus, 28

Benito, R. i González, I. (2008). Segregació escolar a Catalunya: implicacions en el terreny de l'equitat educativa. A: VV.AA. *Societat Catalana 2008*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.

Benito, R. i González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya* Barcelona: Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

Benito, R. i González, I. (2006). *Desigualtats en l'accés escolar. Una anàlisi dels processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona (informe de recerca).

Bonal, X. (dir.) et alt. (2015a). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, 60.

Bonal, X. (2015b). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. *Dossier de premsa*.

Bonal, X. (dir.) (2013). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local. Dossier de premsa* Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <http://www.fbofill.cat/publicacions/dossier-de-premsa-municipis-contra-la-segregacio-escolar>

Bonal, X. (dir.) (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col. Polítiques, 78.

- Canals, J. (2005). De la política a la pràctica educativa. Valorando el nuevo programa de Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social en Cataluña. *Aula de Innovación Educativa*, 146 (monogràfic sobre Aules d'Acollida).
- Carrasco, S. (2008). Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives. *Revista Nous Horitzons*, 190, 31-41.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, Nº 1, marzo - agosto 2012, pp. 105-122.
- Carrasco, S. et alt. (2012). Más allá de la "Matrícula viva". La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers*, 97/2, 311-341.
- Carrasco, S.; Ballestín, B.; Beremenyi, À. (2012). *Fills i filles de famílies immigrades als països rics. Informe 2010 sobre el cas de Catalunya al context de la Unió Europea*. Memòria de recerca projecte ARAFI-2010.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Narciso, L. (2011). La retórica de la educación inclusiva en la incorporación de los niños y niñas inmigrantes al sistema educativo en Español: la paradoja de los "Espacios de Bienvenida Educativa". A: *Actas del I Congreso Internacional sobre migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B.; Bertran, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. A: F. J. García Castaño i S. Carrasco (eds.) *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Colección Estudios Create N.º 5. Madrid: Ministerio de Educación, pp 367-400.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas: la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Revista Migraciones*, 29, 31-60
- Carrasco, S. i Gibson, M. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, 59-76.
- Carrasco, S. i Narciso, L. (2010). Espais de Benvinguda Educativa a Vic i Reus. Tres interrogants crítics des d'una recerca avaluativa en curs. A: *L'estat del racisme a Catalunya 2009* (pp. 43-47). Barcelona, SOS Racisme.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20 Núm. 1 (2009) 55-78
- Carrasco, S. (dir.) Borison, A. i Ballestín, B. (2005). Infància i Immigració: tendències, relacions, polítiques, en AA DD. *Infàncies, Famílies i Canvis Socials a Catalunya*, Barcelona: CIIMU.
- Carrasco, S.; (dir) Ballestín, B.; Herrera, D.; Olivé, C. (2002). *Infància i Immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants*, Vol. IV (AADD) *La Infància i les famílies als inicis del S. XXI*. Barcelona: CIIMU.
- Casalta, V. (2008). *De les pràctiques escolars als habitus docents: la importància de les figures dels i les docents en la integració dels fills i filles de famílies immigrants a les escoles*. Llicència d'estudis dirigida per Dra. Sílvia Carrasco.
- Casares, R. i Vila, I. (2009). La acogida de alumnado inmigrante en Catalunya
Página Abierta, 202, mayo-junio de 2009. En línia:
<http://www.pensamientocritico.org/ramcas0609.html>

Centre d'Estudis i Recerca en Migracions de la UAB (2014). *Fills i filles de famílies immigrants a Catalunya: gestió de la interculturalitat per a la cohesió social*. Memòria Recercaixa 2011. Informe en procés de publicació.

Collet, J. i Tort, A. (2011) *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Collet, J. i Tort, A. (coords.) (2014). *Millors vincles, millors resultats? La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat. Resultats, aprenentatges i propostes de la investigació-acció "Escoles, famílies i èxit acadèmic"*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Document de Treball.

Comas, M. (dir.) et alt. (2013). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en l'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Comas, M.; Molina, E.; Tolsanas, M. (2008). *Identitats. Educació, immigració i construcció identitària*. Barcelona: Eumo Editorial/Fundació Jaume Bofill.

Corona, V.; Moore, E.; Unamuno, V. (2008). Linguistic reception in Catalonia: challenges and contradictions. A: J. Erfurt (ed.) *Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel*. Berna: Peter Lang.

Cucalón, P. i Del Olmo, M. (2010). Redefiniendo trayectorias escolares. Las "aulas de enlace" en la Comunidad de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3 (2), 224-233.

Essomba, M. A et alt. (2008). Adolescents immigrants a Catalunya i construcció de la identitat cultural. Trajectòries de vida i processos d'inclusió. A: VVAA (2008) *Recerca i immigració. Col. Ciutadania i immigració*. Núm. 1. Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria per a la Immigració.

Essomba, M. A (2008). Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados. Hacia una política educativa y cultural del reconocimiento. *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 217-243

FEDAIA (2012). *Pobresa infantil a Catalunya*. Barcelona: FEDAIA.

Fernández-Enguita, M.; Gaete, J.M.; Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp. 157-181.

Ferrer, F. (dir.) (2011). *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col. Polítics, 74.

Figuera, P.; Freixa, M. et alt. (2008). L'èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals. A: VVAA (2008) *Recerca i immigració. Col. Ciutadania i immigració*. Núm. 1. Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria per a la Immigració.

Flores-González, N. (2005). Popularity Versus Respect: School Structure, Peer Groups and Latino Academic Achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (5), 625-642.

Fundació Adsis (2015). *Desigualdad invisible. Análisis comparativo entre adolescentes en riesgo de exclusión social y resto de estudiantes de la ESO*. On line: https://www.fundacionadsis.org/desigualdadinvisible/estudio-completo-es-2015_5828.pdf

Gamoran, A. (2009). *Tracking and inequality: New directions for research and practice*. (WCER Working Paper No. 2009-6). Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research. En línia: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506617.pdf>

- García Alegre, E. (2014). *L'èxit educatiu i el cercle pervers de la pobresa infantil. Catalunya 2020*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Informe de Recerca.
- García Castaño, F. J., y Olmos Alcaraz, A. (eds.) (2012) *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, J., i Carrasco Pons, S. (Eds.) (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Colección Estudios Create, 8. Madrid: Ministerio de Educación
- García Castaño, F.J.; Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp. 133-155.
- Garreta, J. i Palaudàries, J.M. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de educación comparada*, 14, 49-78.
- González Motos, S. (2014) *Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos. Causas institucionales e impactos académicos*. Tesis doctoral, Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.
- González Motos, S. (2012). Eligiendo a mis amigos: un análisis de los aspectos organizativos de los institutos favorecedores de la integración relacional de los alumnos inmigrados. A: García Castaño, F. J., y Olmos Alcaraz, A. (eds.) *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.
- Gratacós, P. i Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gualda, E. (2007). Segunda generación y adolescentes y jóvenes inmigrantes: el caso de Huelva. A: Gualda, E i Rodríguez, I. (eds.), *Infancia y juventud en las migraciones internacionales. Perspectivas globales y locales* (pp. 51-70). Madrid: Exlibris Ediciones.
- Hallam, S.; Ireson, J.; Davies, J. (2005). Primary pupils' experiences of different types of grouping in school. *British Educational Research Journal*, 30 (4), 515-532.
- Hallam, S. (2002). *Ability Grouping in Schools: a Literature Review*. London, University of London, Institute of Education.
- Ireson, J.; Clark, H.; Hallam, S. (2002). Constructing ability groups in the secondary school: issues in practice. *School Leadership and Management*, 22 (2), 163-176.
- Lapresta Rey, C. et alt. (2011). Identificacions múltiples, grau de coidentificació amb Catalunya i altres referents dels fills i filles de persones migrades a Catalunya. A: VVAA (2011) *Recerca i immigració III*. – (Col·lecció Ciutadania i immigració ; 6). Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família.
- Lapresta Rey, C. et alt. (2008). Anàlisi discursiva de les actituds lingüístiques de l'alumnat nouvingut a Catalunya. Una aproximació qualitativa. A: VVAA (2008) *Recerca i immigració. Col. Ciutadania i immigració*. Núm. 1. Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria per a la Immigració.
- Liebig, T. i Schröder, L. (2010). Main findings. A OECD (2010). *Equal Opportunities?: The Labour Market Integration of the Children of Immigrants*. París: OECD Publishing.
- Lozano, M. (2013) *Trajectòries laborals de treballadors immigrants a Espanya. Barreres i drecceres a la seva integració laboral*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia.

- Marí-Klose, P. (2013). *Nous relats per noves polítiques: el principal repte per lluitar contra la pobresa infantil*. Col. Articles de Reflexió, Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància i l'Adolescència (FEDAIA).
- Marí-Klose, P. (2012). La implicació de les famílies immigrades en els processos educatius dels seus fills/es: estratègies davant l'èxit i fracàs escolar. Ponència de la VII Jornada de Recerca i Immigració. Executive Summary.
- Marí-Klose, P. i Marí-Klose, M. (2012). *Crisi i pobresa infantil a Catalunya*. Doc. redactat per a UNICEF. Obra Social La Caixa.
- Marí-Klose, P. et alt. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
- Martín Rojo, L. i Pérez Milans, M. (2007). Barreras interaccionales en aulas multilingües: una aproximación crítica a la comunicación intercultural. *Cultura, lenguaje y representación*, 4, 203-226.
- Martin Rojo, L. i Mijares, L. (2007). «Solo en español»: la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- Martínez Celorrio, X. i Marín Saldo, A. (2015). *Trajectòries socials i integració dels joves nouvinguts a Catalunya. Dossier de premsa*. Barcelona: Fundació ACSAR.
- Martínez Celorrio, X. i Marín Saldo, A. (2012). *Crisi, trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col. Polítiques, 79.
- Martínez Celorrio, X. i Marín Saldo, A. (2010). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col. Polítiques, 71.
- Martínez Martín, M. i Albaigès, B. (2013). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col. Educació Informes Breus, 47.
- Martínez Martín, M. i Albaigès, B. (dirs.) (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col. Educació Polítiques, 75.
- Mehan, H.; Hubbard, L.; Villanueva, I.; Lintz A. (1996). *Constructing School Success. The Consequences of Untracking Low-Achievement Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merino, R. i Garcia, M. (2007) *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col. Informes Breus, 4.
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. OECD Education Working Papers, 22. <http://www.oecd.org/olis/2009doc.nsf/linkto/eduwkp%82009%291>
- Oller, J. i Vila, I. (2010). Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña. *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre 2012, pp. 481-504.
- Pajares, M. (2010). *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2010*. Madrid: OPI.
- Palacín, I. (2005). Dinàmiques de transició al mercat de treball. A: Rosés, M. i Espona, A. (coords.) *2es Jornades sobre immigració i societat. Els fills de la immigració*. Vic: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família, Secretaria per a la Immigració.
- Palaudàrias, J.M. (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers: revista de sociologia*, 66, 199-213.
- Palaudàrias, J. M. i Garreta, J. (2008). La acogida de alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 14.

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*, nº 362. Septiembre - diciembre 2013.

Pàmies, J. (2012). Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada. Ponència de la VII Jornada de Recerca i Immigració. 26 pàgines.

Pàmies, J. (2008). *Identidad, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. Barceña: Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya. Col·lecció Aportacions, nº 32.

Pàmies, J. (2007). Escolarització i trajectòries socio-laborals i comunitàries dels fills i filles de famílies marroquines immigrades. De la Yebala marroquí a la perifèria de Barcelona. *Butlletí La Recerca*. Universitat de Barcelona.

Pàmies, J.; Bertran, M.; Ponferrada, M.I. et alt. (2014). Trajectòries d'èxit dels joves d'origen marroquí a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada. A: *Recerca i immigració VI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família, Col. "Ciutadania i Immigració", núm. 10.

Pàmies, J.; Bertran, M.; Ponferrada, M.I. (2012) *Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada*. Memòria de Recerca projecte ARAFI.

Pàmies, J. et alt. (2013). Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'Educació*, 44, p. 191-207.

Parella, S. i Sordé, T. (2010). Els efectes de la crisi per a la població immigrada. A Subirats, M. (coord.), *Societat Catalana 2010*. Barcelona: ACS.

Portes, A.; Aparicio, R.; Haller, W.; Vickstrom, E. (2010). Moving Ahead in Madrid: Aspirations and Expectations in the Spanish Second Generation. *International Migration Review*, 44(4), 767-801.

Poveda, D.; Jociles, M.; Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en la educación Secundaria en Madrid: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5 (3).

Quiroga, V. i Alonso, A. (2012). Los hijos e hijas de familias inmigradas en situaciones de riesgo social. *Portularia*, vol. XII, nº Extra, (73-82).

Quiroga, V. i Alonso, A. (2011). *Abriendo ventanas. Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés i Unicef.

Roca, E. (2009). Comprensivitat, agrupaments homogenis i fracàs escolar a l'ESO. A: F. Ferrer. (Dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya* (pp. 291-326). Barcelona: Mediterrània i Fundació Bofill.

Roca, N. (2013). Joves adults d'origen extracomunitari a Barcelona. Construcció de la identitat i processos d'inclusió i exclusió social. *Papers*, 98 (2), 331-364.

Samper, S. i Moreno, R. (2009). *Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Col. Informes Breus, 24.

Serra, C. i Palaudàries, J. M. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 283-305.

Serra, C. i Palaudàries, J. M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, 26.

- Simó, N. (2011). L'acollida d'alumnat immigrant en el sistema educatiu a Catalunya: reflexions i propostes a partir de l'anàlisi del cas de Vic. *Temps d'Educació*, 40, p. 147-162.
- Simó, N. (coord.) (2010). Els espais de Benvinguda Educativa de Vic i Reus. Informe d'avaluació. GREUV-Universitat de Vic i EMIGRA-Universitat Autònoma de Barcelona. En línia: http://www.ara.cat/societat/Informe-UVIC_ARAFIL20101130_0005.pdf/
- Simó, N.; Pàmies, J.; Collet, J.; Tort, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 25 Núm. 1 (2014) 177-194.
- Simon, P. (2003). France and the unknown second generation. *International Migration Review*, 37(4), 1091-1119.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2012). *Informe sobre la pobresa infantil a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari, maig 2008*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Stanton Salazar, R. (1997). A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 1-40.
- Stanton Salazar, R. (2004), Social Capital among Working-Class Minority Students. A: M. Gibson, P. Gándara y J. Koyama (Eds.) *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nova York: Teachers College Press.
- Subdirecció General d'Organització, Qualitat i Sistemes d'Informació. Servei d'Indicadors i Estadística (2015). Estadística de l'Educació. Sèries anuals de règim general. 2004-2005 a 2013-2014. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. En línia: http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/estadistiques/series-estadistiques/serie_anual2004-2014rg.pdf
- Termes, A. (2009). *Les trajectòries escolars de les minories ètniques: el pas de l'ensenyament obligatori al postobligatori*. Treball de recerca (tesina) del Dept. De Sociologia de la UAB. Dir. Rafael Merino.
- Tort, A. (2013). *Èxit educatiu, inclusió social i immigració. Algunes consideracions*. Barcelona: Fundació CatDem.
- Tort, A. i Simó, N. (2011). Escolarización, inmigración y territorio. Algunas reflexiones. A: García Castaño, J., i Carrasco Pons, S. (eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Colección Estudios Creade, 8. Madrid: Ministerio de Educación
- Tort, A. i Simó, N. (2007). Escolarització, immigració i territori. Algunes reflexions. *Ausa*, 23 (159), p.123-136.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-2006). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Vila, I. (2008). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 401-424
- Vila, I. et alt. (2011). Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar. A: García Castaño, J., i Carrasco Pons, S. (Eds.) *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Colección Estudios Creade, 8. Madrid: Ministerio de Educación

Vila, I (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 18 (2), 127-142.

Vila, I. et alt. (2007). *Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu*. Resum de l'Informe de recerca.

Vila, I. et alt. (2007). Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya. *Catalan Review: International journal of Catalan culture*, 21, 351-377.

Vilà, R. (coord) et alt. (2014). La integració de la joventut d'origen estranger a Catalunya: la visió dels joves i dels agents socioeducatius. A: *Recerca i immigració IV*. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família. Col. "Ciutadania i immigració", núm 10.

Vilà, R. et alt. (2013). El paper de la llengua catalana en la inclusió dels i les joves estrangers a Catalunya. *Temps d'Educació*, 44, 155-175.

Vilà, R. (2012). *Diagnòstic en profunditat sobre la integració dels i les joves de 14 a 18 anys migrats a Catalunya*. Memòria de recerca, Universitat de Barcelona.

VVAA (2011). Recerca i immigració III. Col·lecció Ciutadania i immigració ; 6. Recull dels treballs de recerca presentats a la *4a Jornada de Recerca i Immigració*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família.

VVAA (2008). Recerca i immigració. Col. Ciutadania i immigració. Núm. 1. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria per a la Immigració.

VVAA (2007). *La immigració a Catalunya: Els processos d'integració dels infants, adolescents i joves*. Barcelona, Atlàntida (Professionals per a la Interculturalitat).

