



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Trajectòries d'èxit educatiu dels joves de famílies inmigrades a secundària postobligatòria

Centres educatius i agents institucionals

Angelina Sánchez Martí

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESI DOCTORAL

Trajectòries d'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades a secundària postobligatòria

Centres educatius i agents institucionals

Angelina Sánchez Martí

Directors: Dra. M. Ángeles Marín Gracia i Dr. Sebastián Rodríguez Espinar

Facultat d'Educació

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació

Programa de doctorat "Educació i societat"

Barcelona, 2016



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TESI DOCTORAL

Trajectòries d'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades a secundària postobligatòria Centres educatius i agents institucionals

Angelina Sánchez Martí

Directors: Dra. M. Àngeles Marín Gracia i Dr. Sebastián Rodríguez Espinar

Tutora: Dra. M. Àngeles Marín Gracia

Facultat d'Educació

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació

Programa de doctorat "Educació i societat"

Barcelona, 2016

Amb el suport del: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011-2015) (EDU/3445/2011, AP2010-3174)



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



A tu, mare, per ensenyar-me a somiar.

A ti, papá, por tu esfuerzo e ilusión.

*A vosaltres, sempre,
pel vostre suport incondicional.*

AGRAÏMENTS

A la M. Àngels Marín i al Sebastián Rodríguez, directors d'aquesta tesi, per la seva confiança, ajuda i orientació al llarg del desenvolupament d'aquesta recerca. Em quedo, sobretot, amb la combinació de llibertat i respecte, de crítica i de domini, que han dipositat en mi a mesura que avançava amb aquest projecte. M'emporto també els aprenentatges que deriven de les seves revisions i de les sessions de tutoria.

Agraïxo també, enormement, la col·laboració de tots aquells professionals –directors, professors, coordinadors pedagògics, caps d'estudis, psicopedagogs...– i joves que d'una o altra manera han participat desinteressadament en aquest projecte, que ens han obert les portes i ens han acollit al llarg d'aquest procés. Sobretot, gràcies a l'alumnat i als professors que han compartit les seves històries personals, les seves pors i la seva experiència. Sense ells arribar fins aquí no hagués estat possible.

A tots els membres del GREDI i del departament MIDE pel procés formatiu viscut, i per les nombroses oportunitats de col·laborar i participar en projectes i publicacions locals, nacionals i internacionals des de bon principi. També per la calidesa humana i el reconeixement rebut. Un agraïment especial per les joves generacions amb qui hem estat, en un moment o altre, molt més que companys de feina: la Gemma Puig, amiga i companya –de tu he après des del primer moment en què vam conèixer-nos–; l'Ana Cano, per la seva professionalitat i tendresa, també pel seu suport i pels seus consells des del primer moment; l'Anna Velasco, per la seva confiança, energia i gran rigurositat i, en definitiva, per ser una de les millors companyes de grup; l'Alma Ramírez, pels projectes compartits i per la seva motivació intel·lectual; també a la Cristina Pol, la Laia Martí, la Vanessa Soria i a l'Ignasi Torrent, per la vostra sincera confiança i per haver estat part d'aquest projecte. Afegeixo també un càlid agraïment als que heu esdevingut els meus companys més recents d'aventures en aquesta etapa final, i també grans amics, en Juan Llanes i la Judith Arrazola –pel vostre suport i per les dosis d'energia constants.

Una menció especial als que m'heu permès aprendre de les vostres trajectòries a la universitat. En especial, a la Trinidad Donoso per vincular-me a l'acadèmia i ensenyar-me que “cap projecte acaba, sinó que som nosaltres qui decidim abandonar-los per engegar-ne de nous”; a la M. Paz Sandín, pel seu suport, la seva proximitat, la seva expertesa i per convidar-me en molts moments a ser part del seu camí; a la Marta Sabariego, per la seva professionalitat, el seu *saber fer* i la seva experiència; a l'Antoni Ruiz, per la seva entrega i generositat a l'hora de compartir el seu coneixement; a l'Enric Prats i al seu equip, pels consells i per tenir-me tantes vegades present aquests últims anys; i, al Jaume del Campo, per les oportunitats i la confiança dipositada en mi, aquí i a milers de quilòmetres de distància quan tan sols iniciava la meva trajectòria a la universitat. De tots vosaltres he après molt i continuo fent-ho.

I should like to express my warmest thanks to Carlos Torres, director of the UCLA Paulo Freire Institute (PFI) and distinguished professor of education at the University of California-Los Angeles, for welcoming me during 6 months into the Department of Education in the GSE&IS (Graduate School of Education & Information Studies). A special word of thanks here goes to Winmar Way, Joaquin Noguera, Abigail Thornton, Veriene Melo, Paulina Morales, Everest Mueller, Boyd Hughlin, Giovanna Malusà and all other PFIs and friends from whom I learnt much, and with whom I shared many enjoyable times.

Per acabar, no vull deixar de mencionar totes aquelles persones sense les quals difícilment hagués arribat fins aquí. Gràcies a tota la meva família, en especial als meus pares, pel seu suport a tots nivells, per la paciència i, sobretot, per la seva estima. També, molt especialment, al meu germà, per la seva lectura, per escoltar els meus neguits, donar-me sempre la seva opinió i facilitar-me

tantes vegades el camí. Els meus tiets i cosins –Toni, Miguel, Ana, Aina...– també han estat ben presents. Gràcies per compartir amb mi aquest projecte. *Lucas and Vivian, you welcomed me as family in Los Angeles, so my most sincere thanks goes to you as well for your support and encouragement.*

De manera molt especial al David, per creure en mi des del principi, per ajudar-me sempre que has pogut, fins i tot quan construïem present que ens allunyava.

Gràcies també a tots els meus amics i amigues per acompanyar-me i creure en mi –fins i tot en alguns moments, més que jo mateixa–, pels moments viscuts i els que queden. A les *nenes* que encara no he mencionat –la Joana, l’Íngrid, la Clarissa, i la Cristina S.–, per tot el suport, per les rialles, per les nostres discussions i reflexions, per les nostres festes particulars, i també per la vostra saviesa i coneixement. Al Jordi C., per ser-hi sempre de forma gairebé incondicional, per cuidar-me tant, pels riures constants i per ser un dels meus pilars. Al Xavier, pel seu suport i per la seva gran amistat al llarg de tots aquests anys. A l’Àlex, perquè de ben segur que sense haver-nos creuat a L.A. el tram final d’aquesta tesi i també el resultat hauria estat molt diferent. En el procés d’escriptura d’aquesta tesi he tingut l’oportunitat d’aprendre molt de tu i de compartir moltes altres coses. Gràcies per les teves reflexions i lectures. A l’Ester, per haver-me animat a estudiar uns mesos a Suècia, a partir dels quals ha esdevingut tota la resta. Gràcies per la teva amistat, el teu suport i per les nostres converses. Als amics de la infància i de la colla per la complicitat de tants anys: Andreu, Bernat, Sandra, Javi, Oriol, Putxi, Ingrid... També al Bernat J., per aguantar pacientment les meves lluites personals internes i, sobretot, pels nostres riures i les bones estones. Així mateix, vull expressar que el llistat de tots els que han estat presents d’una manera o altra no acaba aquí, així que a tots aquells que us hi sentiu reconeguts, moltes gràcies.

ÍNDEX

AGRAÏMENTS

ÍNDEX DE FIGURES	11
ÍNDEX DE TAULES	12
INTRODUCCIÓ	13
PRESENTACIÓ DE LA TESI DOCTORAL	13
ANTECEDENTS IMMEDIATS DE L'ESTUDI	15
ESTRUCTURA DE LA TESI	17
CAPÍTOL 1: L'ÈXIT EDUCATIU DELS JOVES DE FAMÍLIES IMMIGRADES	19
CHAPTER 1: THE EDUCATIONAL SUCCESS OF YOUNG PEOPLE FROM IMMIGRANT FAMILIES	19
INTRODUCCIÓ	20
1. <i>Conceptualització de l'èxit educatiu</i>	21
1.1. Confusió terminològica i usos del terme	21
1.2. Delimitació del concepte en contextos migratoris	27
2. <i>Èxit educatiu i immigració a Catalunya</i>	28
2.1. Abast de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades	28
2.2. Plans i accions d'èxit educatiu	31
2.3. Reptes per comprendre i intervenir en l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades	33
3. <i>Marc teòric-empíric per explicar l'èxit educatiu</i>	37
3.1. Consideracions prèvies	37
3.2. Marc teòric-empíric per a l'estudi de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades	40
3.2.1. Aportacions des de les perspectives culturalistes	41
3.2.2. Aportacions des de les perspectives estructurals	45
3.2.3. Aportacions des de la interacció entre la perspectiva culturalista i estructuralista	47
3.2.4. Noves perspectives: la importància de les relacions socials	48
4. <i>Factors vinculats a les trajectòries educatives d'èxit de l'alumnat</i>	51
4.1. El domini de la llengua vehicular del centre educatiu	51
4.2. El moment d'incorporació al sistema educatiu i la importància de l'educació infantil	52
4.3. Les creences i expectatives positives de pares i fills cap a l'educació	53
4.4. Estatus acadèmic i professional dels familiars directes	54
4.5. La influència del gènere	55
4.6. L'avantatge de l'optimisme de l'«immigrant»	56
4.7. Un esperit intens d'abnegació per part de l'alumnat	57
4.8. L'explicació cultural de les diferències ètniques: grups i generacions	57
4.9. Els universos familiars –cohesió, suport, supervisió, etc.– i les relacions amb l'escola	58
4.10. Mentors i persones que es preocupen pels joves –els “caring adults”–	60
4.11. La incidència del grup d'iguals en l'experiència escolar	61
4.12. La importància de les associacions, les entitats i les xarxes informals	63
4.13. Els contextos sociocomunitaris, familiars i escolars en l'estructura d'oportunitats i l'experiència escolar de l'alumnat	64
4.14. Les forces comunitàries en la percepció de l'estructura d'oportunitats i l'experiència escolar de l'alumnat	66
4.15. «No caure en l'assimilació» i la relació que existeix entre l'èxit educatiu i els diversos graus d'aculturació	67
4.16. El projecte migratori, el context d'acollida de les famílies immigrades i els patrons de reunificació familiar	68
CONCLUSIÓ	69
CONCLUSION (BIS)	71

CAPÍTOL 2: EL CAPITAL SOCIAL, EL SUPORT SOCIAL I LES RELACIONS AMB ELS AGENTS INSTITUCIONALS EN L'ESTUDI DE L'ÈXIT EDUCATIU DELS JOVES DE FAMÍLIES IMMIGRADES 73

CHAPTER 2: SOCIAL CAPITAL, SOCIAL SUPPORT AND RELATIONSHIPS WITH INSTITUTIONAL AGENTS IN STUDYING THE EDUCATIONAL SUCCESS OF YOUNG PEOPLE FROM IMMIGRANT FAMILIES 73

INTRODUCCIÓ.....	74
1. <i>El capital social com un valor inherent a les relacions</i>	74
1.1. Aclariments inicials del concepte	75
1.1.1. Diferents tipus de capital.....	75
1.1.2. Perspectives d'anàlisi del capital social.....	77
1.2. Breu recorregut per les teories clàssiques del capital social en clau educativa	79
1.2.1. Pierre Bourdieu: el capital social com a element d'estratificació.....	79
1.2.2. James Coleman: el capital social com a element de mobilitat social	81
1.2.3. Robert Putnam: el capital social i el benestar de la democràcia	83
1.2.4. Aspectes comuns, divergents i no resolts de Bourdieu, Coleman i Putnam	85
1.3. Definició operativa del capital social	90
1.4. El capital social en l'estudi de les trajectòries educatives dels joves de famílies immigrades.....	91
1.4.1. Treballs centrats en delimitar el constructe del capital social en aquest camp.....	92
1.4.2. Treballs centrats en explicar les desigualtats educatives	93
1.4.3. A mode de conclusió	95
1.5. Un marc teòric de capital social per a l'estudi dels agents institucionals i el seu paper en l'empoderament dels joves de famílies immigrades	97
2. <i>El suport social</i>	102
2.1. Aproximació històrica del concepte	103
2.2. Dels estudis dels pioners fins l'actualitat: definicions clau i debat conceptual	105
2.2.1. John Cassel, Sydney Cobb i Gerlad Caplan: les aportacions dels pioners.....	106
2.2.2. Desenvolupament conceptual	107
2.2.3. Perspectives d'anàlisi del suport social.....	110
2.3. Proposta terminològica i elements d'anàlisi.....	116
2.4. Models teòrics per a l'estudi del recolzament social	118
2.4.1. El model del comboi de les relacions socials	119
3. <i>Les relacions establertes en l'entorn escolar</i>	121
CONCLUSIÓ.....	124
CONCLUSION (BIS)	126

CAPÍTOL 3: DISSENY I METODOLOGIA DE LA RECERCA..... 129

CHAPTER 3: DESIGN AND METHODOLOGY OF THE RESEARCH..... 129

INTRODUCCIÓ.....	130
1. <i>Del problema als objectius</i>	130
2. <i>Fonamentació metodològica i disseny de la investigació</i>	132
2.1. Premisses inicials	132
2.2. Mètode d'investigació: estudi de mètode mixt.....	133
2.3. Disseny i fases de la investigació	135
2.3.1. Primera fase.....	137
2.3.2. Segona fase: estudi de casos múltiples.....	138
3. <i>L'univers, els centres i els casos d'estudi</i>	139
3.1. Delimitació de l'univers.....	139
3.2. Delimitació de l'escenari empíric	140
3.3. Delimitació dels casos objecte d'estudi	140
3.3.1. Criteris de la selecció dels casos.....	142

4. Tècniques de recollida d'informació de la recerca	144
4.1. Els qüestionaris	145
4.2. Les entrevistes semiestructurades	148
4.2.1. La selecció dels informants clau per a les entrevistes de professorat	152
4.2.2. Característiques del professorat entrevistat	153
4.3. L'anàlisi documental	156
4.4. Les anotacions de camp	158
5. Tècniques d'anàlisi i tractament de les dades	158
5.1. Consideracions prèvies a l'anàlisi i tractament de les dades	159
5.2. Tècniques d'anàlisi principals	162
5.2.1. Anàlisi de la primera fase	163
5.2.2. Anàlisi de la segona fase	165
6. Rigor científic	169
CONCLUSIÓ	171
CONCLUSION (BIS)	172

CAPÍTOL 4: ELS CENTRES DE SECUNDÀRIA EN L'ESTRUCTURA D'OPORTUNITATS EDUCATIVES, CONTEXTOS DE SUPORT SOCIAL I INSTITUCIONAL

CHAPTER 4: SECONDARY SCHOOLS IN THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES: CONTEXTS FOR SOCIAL AND INSTITUTIONAL SUPPORT

INTRODUCCIÓ	176
1. Ubicació, context urbà i perfil dels centres	176
1.1. Característiques principals de les tres poblacions	177
1.2. Recursos socioeducatius i projectes de desenvolupament comunitari	181
1.2.1. Recursos i projectes a Sabadell	181
1.2.2. Recursos i projectes a La Llagosta	182
1.2.3. Recursos i projectes a L'Hospitalet	182
1.3. Perfil descriptiu dels centres	183
2. Concepte i promoció de l'èxit educatiu als centres	185
2.1. Els objectius pedagògics dels centres i el seu concepte d'èxit educatiu	186
2.1.1. Anàlisi dels objectius pedagògics dels centres	186
2.1.2. Visions múltiples de l'èxit educatiu	188
2.1.3. Conclusions parcials	193
2.2. Alumnat de famílies immigrades amb trajectòries d'èxit educatiu: una realitat?	194
2.2.1. Concepcions en torn a la continuïtat educativa de l'alumnat	194
2.2.2. L'èxit dels joves: una qüestió de centre?	197
2.2.3. Conclusions parcials	201
3. Mecanismes de formació de capital social dels centres	202
3.1. Tres centres amb cultures organitzatives diferents	203
3.1.1. Mesures desplegades a l'INS Rosa Sabater i a l'INS Màrius Torres	205
3.1.2. Mesures desplegades a l'INS Fontanelles	213
3.1.3. Conclusions parcials	218
3.2. El concepte de suport social i institucional dels centres	220
3.2.1. Concepte de suport a l'INS Rosa Sabater	220
3.2.2. Concepte de suport a l'INS Màrius Torres	221
3.2.3. Concepte de suport a l'INS Fontanelles	224
3.2.4. Conclusions parcials	225
3.3. Les relacions, conductores de suport i de recursos	225
CONCLUSIÓ	229
CONCLUSION (BIS)	233

CAPÍTOL 5: EVOLUCIÓ I CONSTRUCCIÓ DE LES TRAJECTÒRIES EDUCATIVES D'ÈXIT DELS JOVES DE FAMÍLIES IMMIGRADES	237
CHAPTER 5: THE DEVELOPMENT AND CONSTRUCTION OF SUCCESSFUL EDUCATIONAL CAREERS BY YOUNG PEOPLE FROM IMMIGRANT FAMILIES	237
INTRODUCCIÓ.....	238
1. <i>Els joves de famílies immigrades dels centres participants</i>	238
1.1. Característiques de l'alumnat.....	238
1.2. Evolució mostral de les seves trajectòries acadèmiques	241
1.3. L'alumnat que accedeix a segon curs de postobligatòria	244
1.3.1. Anàlisi descriptiva dels joves	244
1.3.2. Anàlisi del perfil dels joves que accedeixen a segon	250
1.4. Selecció dels joves participants en la segona fase de la recerca	257
2. <i>Factors presents en la definició de les trajectòries educatives de l'alumnat.....</i>	263
2.1. Experiències migratòries viscudes o sentides.....	264
2.1.1. Migracions, trajectòries i projectes diversos	265
2.1.2. Impacte de les experiències migratòries en les trajectòries educatives	267
2.2. Presa de decisions sobre la continuïtat.....	271
2.2.1. Motivacions, aspiracions i estratègies de continuïtat.....	271
2.2.2. L'imaginari dels joves respecte les opcions que tenen i la seva viabilitat	275
2.2.3. Les expectatives familiars i l'orientació educativa del professorat	279
2.3. Experiència acadèmica viscuda i dificultats associades: trajectòries d'èxit fràgil.....	280
2.3.1. Diferents perfils d'èxit	281
2.3.2. La construcció de trajectòries d'èxit fràgil	282
CONCLUSIÓ.....	288
CONCLUSION (BIS)	291
CAPÍTOL 6: LES RELACIONS SOCIALS I EDUCATIVES DELS JOVES AMB ELS AGENTS INSTITUCIONALS	295
CHAPTER 6: THE SOCIAL AND EDUCATIONAL RELATIONSHIPS OF YOUNG PEOPLE FROM IMMIGRANT FAMILIES WITH INSTITUTIONAL AGENTS.....	295
INTRODUCCIÓ.....	296
1. <i>Les relacions de l'alumnat</i>	296
1.1. Vincles i fonts de suport.....	297
1.2. Funcionalitat de les fonts.....	297
1.2.1. Suport emocional, informatiu i tangible	298
1.2.2. Suport acadèmic, assessorament i orientació	301
1.3. Conclusions parcials	305
2. <i>Les relacions amb els agents socioeducatius i la seva intensitat.....</i>	307
2.1. La naturalesa de les relacions entre l'alumnat i el professorat	307
2.2. Les relacions socials i educatives de suport amb el professorat	310
2.2.1. Condicions que afavoreixen l'establiment d'aquestes relacions	310
2.2.2. Atributs de suport.....	314
3. <i>Comportaments de construcció, negociació i cerca d'ajuda</i>	321
3.1. Disponibilitat de suport.....	321
3.2. Apertura interpersonal dels joves i cerca de suport	324
3.2.1. Elements condicionants	325
4. <i>La força dels vincles en la promoció educativa</i>	330
4.1. Vincles protectors	331
4.2. Vincles promotors	332
4.2.1. Models	333
4.2.2. Influències	334
4.2.3. Obligacions de reciprocitat.....	336
4.2.4. Suport institucional	338

CONCLUSIÓ	343
CONCLUSION (BIS).....	345
CONCLUSIONS.....	349
1. <i>Conclusions i aportacions de l'estudi</i>	349
2. <i>Pla d'actuació</i>	352
3. <i>Límits de la investigació</i>	356
Reflexions teòriques	356
Reflexions metodològiques i empíriques.....	357
4. <i>Prospectiva de l'estudi</i>	358
CONCLUSION (BIS)	361
1. <i>Conclusions and contributions of the study</i>	361
2. <i>Action plan</i>	364
3. <i>Limits of the research</i>	368
Theoretical reflections	368
Methodological and empirical reflections.....	368
4. <i>Prospective studies</i>	370
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	373
ANNEXOS (VEURE CD).....	409

ÍNDIX DE FIGURES

FIGURA 1. Implicacions pràctiques de l'èxit i el fracàs educatiu.....	25
FIGURA 2. Delimitació conceptual de l'èxit educatiu.....	26
FIGURA 3. Pretensions de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades	28
FIGURA 4. Població estrangera per països a Catalunya. Més de 10.000 hab.	29
FIGURA 5. Percentatge d'alumnat estranger matriculat en centres públics de primària i secundària.....	29
FIGURA 6. Indicadors d'avaluació de l'èxit educatiu a nivell autonòmic, estatal i europeu.....	32
FIGURA 7. Diferència de puntuació en matemàtiques entre alumnat autòcton i de famílies immigrades	35
FIGURA 8. Incidència dels factors individuals i contextuals sobre el jove	39
FIGURA 9. Procés de discontinuïtat cultural família-escola	44
FIGURA 10. Diferents tipus de capital	76
FIGURA 11. Proposta de definició de capital social	78
FIGURA 12. Proposta de definició del capital social a partir de les seves característiques.....	90
FIGURA 13. Dimensions del "recolzament social"	110
FIGURA 14. Model multidimensional d'avaluació del suport social	117
FIGURA 15. Combois al llarg de la vida.....	119
FIGURA 16. Model del comboi de les relacions socials.....	120
FIGURA 17. Aproximacions a l'objecte d'estudi: qüestions bàsiques	132
FIGURA 18. Mètode d'investigació.....	133
FIGURA 19. Canvis en els debats metodològics	134
FIGURA 20. Dissenys de mètodes mixts	136
FIGURA 21. Fases de recollida i anàlisi de dades i informació	137
FIGURA 22. Anys d'experiència docent (%).....	156
FIGURA 23. Anys d'experiència docent amb població migrada (%).....	156
FIGURA 24. Model del procés d'anàlisi seguit.....	162
FIGURA 25. Mesures de suport implementades al a PO a l'INS Rosa Sabater i a l'INS Màrius Torres	208
FIGURA 26. Diferències principals entre les cultures organitzatives dels centres.....	219
FIGURA 27. Evolució mostral de la recerca de què parteix aquest estudi fins al segon curs de PO	241
FIGURA 28. Evolució mostral completa de la recerca d'on parteix aquest estudi (I+D+i EDU2011-25960).....	242
FIGURA 29. Estudis dels pares dels joves entrevistats a segon de PO.....	260
FIGURA 30. Estudis de les mares dels joves entrevistats a segon de PO.....	260
FIGURA 31. Concepte acadèmic de l'alumnat segons el professorat de cada centre.....	262
FIGURA 32. Imaginari dels joves entrevistats entorn al batxillerat i els cicles formatius	275
FIGURA 33. Orientació de xarxa per institut (2013-2014)	323

ÍNDEX DE TAULES

TAULA 1. Proposta d'ús dels conceptes d'èxit i implicacions pràctiques	23
TAULA 2. Aspectes comuns i divergents de les teories clàssiques del capital social.....	86
TAULA 3. Model analític del capital social en l'estudi del binomi escola-comunitat.....	91
TAULA 4. Formes de suport institucional i tipus d'agents institucionals	102
TAULA 5. Determinants contextuals del suport social	114
TAULA 6. Conceptes vinculats al suport i definicions.....	117
TAULA 7. Objectius generals i específics de l'estudi	131
TAULA 8. Classificació dels tipus de cas	141
TAULA 9. Recollida d'informació: tècniques i fonts (Quan → QUAL)	144
TAULA 10. Estructura de les dimensions i variables seleccionades per a la recerca.....	148
TAULA 11. Tipus d'entrevistes.....	149
TAULA 12. Objectius i informants de les entrevistes	150
TAULA 13. Relació de professorat entrevistat per centres	151
TAULA 14. Característiques del professorat.....	155
TAULA 15. Relació de documents analitzats	157
TAULA 16. Tipus de tècniques d'anàlisi de dades segons la seva naturalesa	160
TAULA 17. Etapes del tractament de l'anàlisi de les dades	163
TAULA 18. Codis d'identificació del corpus documental	166
TAULA 19. Relació entre el sistema de categories amb els objectius de la recerca.....	169
TAULA 20. Síntesi de les característiques principals dels municipis i barris on s'ubiquen els centres educatius	180
TAULA 21. Concepte d'èxit educatiu de l'INS Rosa Sabater i de l'INS Màrius Torres.....	191
TAULA 22. Concepte d'èxit educatiu de l'INS Fontanelles.....	193
TAULA 23. Mesures i recursos institucionals d'acció educativa i d'atenció a la diversitat dels tres centres	205
TAULA 24. Breu descripció dels plans i projectes de l'INS Màrius Torres i l'INS Rosa Sabater	206
TAULA 25. Breu descripció dels plans i projectes de l'INS Fontanelles	213
TAULA 26. Concepte de suport social de l'INS Màrius Torres	223
TAULA 27. Síntesi de les característiques principals dels tres centres	232
TAULA 28. Síntesi de les característiques principals dels joves de famílies immigrades (Curs 2012-2013)	240
TAULA 29. Transicions acadèmiques per institut de 4t d'ESO a ES/CFGS	243
TAULA 30. Distribució de gènere per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014).....	244
TAULA 31. Distribució d'edats per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)	245
TAULA 32. Distribució de cursos per institut i curs (2013-2014)	245
TAULA 33. Lloc de naixement de l'alumnat per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)	246
TAULA 34. Temps de residència de l'alumnat per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014).....	246
TAULA 35. Residència de l'alumnat per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014).....	247
TAULA 36. Familiars amb PO per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)	247
TAULA 37. Amistats amb PO per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014).....	247
TAULA 38. Recursos de suport utilitzats per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)	248
TAULA 39. Repetició de cursos per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014).....	248
TAULA 40. Recursos de suport utilitzats per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)	248
TAULA 41. Anàlisi de la continuïtat dels joves de famílies immigrades que arriben a segon (Curs 2013- 2014).....	250
TAULA 42. Perfil de l'alumnat de segon curs en base a les dades sociodemogràfiques.....	251
TAULA 43. Perfil de l'alumnat de segon curs en base a les dades de trajectòria educativa	252

TAULA 44. Perfil de l'alumnat de segon curs en base a les composició de les seves xarxes personals.....	253
TAULA 45. Perfil de l'alumnat de segon curs en base a les variables de suport	256
TAULA 46. Conformació dels grups per alumnat entrevistat	259
TAULA 47. Gènere, edat i curs dels joves entrevistats a segon de PO	261
TAULA 48. Lloc de naixement i temps de residència dels joves entrevistats a segon de PO.....	262
TAULA 49. Transició PO-ES dels joves entrevistats a segon de PO	263
TAULA 50. Coneixement del català dels joves entrevistats a segon de PO.....	268
TAULA 51. Motivacions de continuïtat emergides	273
TAULA 52. Correspondència entre els ítems de l'escala i els codis analítics emergits en les entrevistes.....	276
TAULA 53. Concreció dels codis analítics emergits en el camp d'estudi en torn a la percepció de les diferències entre el batxillerat i els CFGM.....	277
TAULA 54. Concreció dels codis analítics emergits en el camp d'estudi en torn a la percepció de les diferències entre els estudis universitaris i els CFGS.....	278
TAULA 55. Factors familiars identificats pel professorat i l'alumnat que condicionen les trajectòries educatives	288
TAULA 56. Recompte de les referències textuais dels principals tipus de suport de què disposen els alumnes.....	298
TAULA 57. Cites textuais de les "formes de suport" principal identificades.....	300
TAULA 58. Exemples dels codis analítics identificats sobre altres formes de suport acadèmic, assessorament i orientació	305
TAULA 59. Formes que adopten les obligacions de reciprocitat.....	337

INTRODUCCIÓ

Presentació de la tesi doctoral

El títol d'aquesta tesi recull la finalitat última d'aquest treball: comprendre les trajectòries d'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades a secundària postobligatòria sota un marc analític centrat en els centres educatius i en l'univers relacional de l'alumnat –concretament amb els agents institucionals. Adoptem la definició d'agents institucionals d'Stanton-Salazar (1997, 2011), de manera que amb la constatació d'una part considerable de joves de famílies immigrades que arriben i cursen la postobligatòria, s'indaga de quina manera els centres educatius i els agents institucionals –companys, orientadors, professors, etc.– afavoreixen la seva permanència educativa i contribueixen a compensar la reproducció de desigualtats socials –provocades per les diferències de procedència, gènere, classe social... i, en general, sobre la capacitat d'aquest alumnat d'encaixar en el model escolar. En particular, ens preocupa de quina manera els centres i els seus actors transmeten diferents formes de suport que l'alumnat de famílies immigrades utilitza per a construir trajectòries educatives d'èxit.

El procés d'elaboració d'aquesta tesi ha conviscut amb el desenvolupament d'altres recerques catalanes que, com nosaltres, s'han preocupat d'estudiar les trajectòries educatives de l'alumnat amb més risc de patir desigualtats educatives. Aquestes investigacions projecten una imatge complexa de la realitat escolar d'aquests grups: i és que malgrat que les taxes de graduació a la postobligatòria han millorat –s'ha reduït l'abandonament escolar–, la seva continuïtat i *com* accedeixen a l'etapa postobligatòria continua sent un problema de primer ordre a Catalunya. Aquesta tesi fa una aportació que se situa en una perspectiva més qualitativa que busca comprendre més que descriure l'èxit d'una part dels joves de famílies immigrades. Així, no busca tant qui són els joves que aconsegueixen completar la secundària postobligatòria, com comprendre alguns dels elements que estan presents en la construcció de les seves trajectòries educatives d'èxit des d'una perspectiva relacional.

L'interès i la pertinença teòrica, empírica i social del nostre tema d'estudi a Catalunya es basa en el problema estructural que pateix el nostre sistema educatiu en relació a l'elevat nombre d'alumnes que abandona els estudis sense haver cursat ensenyaments secundaris postobligatoris, especialment en aquells grups amb més risc de patir desigualtats educatives. Aquest interès, però, no és un fenomen aïllat ni tampoc recent. Al llarg del temps, coincidint sobretot amb l'impacte dels moviments migratoris en l'experiència educativa de l'alumnat, la recerca d'arreu ha intentat entendre i donar resposta a les diferències observades en el comportament socioacadèmic dels joves, que en funció del moment històric s'ha centrat en el rendiment acadèmic¹, el fracàs escolar, o des de perspectives més socioantropològiques, en l'anàlisi de les resistències escolars i les decisions que porten a l'alumnat a abandonar.

La resposta al fracàs o èxit dels processos educatius dels joves s'ha analitzat des de múltiples models i perspectives teòriques. En la tradició anglosaxona i més recentment en alguns països d'Europa del Nord com Holanda o Bèlgica, un nombre important de recerques s'ha centrat en analitzar l'entorn i l'estructura sociocultural general, la classe social, el grup ètnic i cultural d'adscripció, i les pràctiques educatives informals en família, entre altres; mentre proliferava també la producció de treballs de corrents francòfones de la mà d'autors com Bourdieu (Carrasco

¹ Les corrents més actuals parlen d'èxit educatiu, com veurem al primer capítol, amb aproximacions conceptuals més globals.

Pons, 2004)². Aquest primers estudis fan palesa una falta d'enfocaments més holístics de l'escolarització i la comprensió de la naturalesa social i relacional dels processos educatius d'èxit. La "força" dels vincles, el seu origen, el rol que juguen, la proximitat o el tipus d'intercanvi són, en efecte, esmentats per la literatura científica, però sovint sense gran precisió i ràpidament (Bidart, 2009). Com bé diu Bidart, a partir del moment en què s'encara l'estudi de les relacions socials i educatives, difícilment poden obviar-se els "contextos on neixen, les diferenciacions socials que les discriminen, els esdeveniments biogràfics que les afecten, etc. perquè el contingut i la qualitat del vincle estan implicats precisament en l'esdevenir d'aquestes relacions" (Bidart, 2009, p. 179).

Aquesta tesi parteix d'aquesta constatació. Ens interessa sobretot la lògica de quines pràctiques o processos educatius afavoreixen l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades, com han documentat ja altres treballs (Boykin & Noguera, 2011; Conchas, 2001; Pàmies et al., 2010; Serra & Palaudàrias, 2009; Stanton-Salazar, 2001). Tanmateix, aquest estudi és justificat també des d'òptiques que van més enllà de l'interès i pertinença d'aquesta temàtica en el nostre context: per l'adscripció metodològica, pel col·lectiu principal del nostre estudi i, per últim, per l'etapa formativa en la qual ens ubiquem i per la qual optem.

En primer lloc, en termes de *disseny*, a Catalunya ja es disposa de diferents recerques i publicacions recents que han documentat exhaustivament el desenvolupament de les trajectòries educatives de l'alumnat. Tot i que aquests recerques fan un esforç per descriure de manera qualitativa alguns dels factors que incideixen en la construcció de l'èxit educatiu, són enfocaments majoritàriament descriptius. Per aquest motiu, optem per dur a terme una recerca amb una vessant qualitativa important que ens permeti abocar més dades qualitatives d'aquests processos complexos.

En segon lloc, els últims Anuaris d'educació publicats per la Fundació Jaume Bofill, tot i no centrar-se exclusivament en el col·lectiu de joves de famílies immigrades, han posat de manifest que tenim un problema específic en l'etapa secundària, la qual cosa ens permet justificar també *la pertinença de l'etapa educativa escollida*. D'una banda, s'ha posat en evidència una elevada polarització de l'estructura formativa catalana –molts joves sense estudis postobligatoris i molts amb estudis universitaris–, i, de l'altra, una manca de correspondència entre les taxes de graduació a la postobligatòria i els resultats obtinguts, per exemple, en proves d'avaluació externes com PISA. Aquesta situació indica que l'èxit educatiu no pot entendre's només en termes de rendiment acadèmic, sinó que és quelcom que apel·la a altres aspectes que s'han d'analitzar detingudament per a poder pensar, a posteriori, en propostes i polítiques d'intervenció (Tarabini, 2015).

Per últim, malgrat que els informes nacionals i internacionals assenyalin una expansió a nivell mundial d'accés i progressió educativa nivell a nivell, especialment en els països industrialitzats, els beneficis d'aquesta expansió no es reparteixen equitativament entre tots els grups socials. De fet, la desigualtat ha anat creixent *entre i dins* dels països, aguditzant les divisions de classe, gènere i ètnia, entre altres. Aquest element, més enllà de la pròpia trajectòria del grup en la qual s'inscriu aquesta tesi doctoral, ens aboca de ple en centrar *el nostre col·lectiu principal d'estudi* en els joves de famílies immigrades³.

² En l'article es recull un repertori ampli d'hipòtesis que s'expliquen des de (1) l'èmfasi en les diferències culturals; i (2) la inadequació de les respostes educatives i/o del racisme subjacents en les pràctiques i en les institucions educatives; sense oblidar també explicacions pròpies del camp de la psicologia (falta de motivació, canvis psicoevolutius, etc.).

³ Tot i l'alerta mediàtica dels centenars de persones emigrades, Espanya continua sent una de les societats més receptores d'immigració, per exemple, amb les desenes de milers d'africans que cada any es juguen la vida per creuar la Mediterrània malgrat la presència de més controls a les fronteres. No es cap sorpresa que fins i tot arrel de les regulacions d'immigració dels últims anys, les migracions no s'hagin aturat i siguin cada vegada més irregulars. Com

Antecedents immediats de l'estudi

Aquesta recerca es duu a terme en el marc d'un grup d'investigació de trajectòria dilatada, el Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI), que des dels seus inicis ha rebut diferents reconeixements com a grup consolidat⁴. L'adscripció de la tesi a aquest grup del departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona ha comportat que s'hagi comptat també des de bon començament amb suport institucional. Això ha facilitat les fases i processos implicades en el desenvolupament de l'estudi: l'assessorament d'experts al llarg de la concreció metodològica i conceptual, el contacte i l'accés als centres educatius participants, el coneixement de primera mà i la participació en nombrosos estudis i investigacions prèvies que s'han constituït com a antecedents del nostre treball, etc. Aquest estudi ha comptat també amb el finançament del *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, durant el període 2011-2015, en el marc de les ajudes per a beques i contractes del programa de formació de professorat universitari (EDU/3445/2011, AP2010-3174).

L'eix inicial del treball del GREDI, l'educació intercultural s'ha anat desenvolupant durant més de dues dècades en diverses línies de recerca i intervenció que constitueixen l'essència i especificitat del grup, amb la creació, per exemple, de materials formatius i models conceptuals com el d'Educació per la Ciutadania Intercultural o l'avenç en metodologies de caràcter participatiu amb diversos agents socials, educatius i ciutadans. Actualment, presenta una trajectòria coherent amb les estratègies de recerca autonòmica, nacional i europea, reconegudes en marcs de referència rellevants⁵ on l'activitat investigadora del grup esdevé un focus clau davant el repte de la cohesió social, la construcció de societats inclusives i, la gestió de la complexitat social per generar oportunitats i justícia social. Aquesta tesi, conjuntament amb altres treballs del grup, reforça la trajectòria investigadora iniciada l'any 1992 en l'àmbit de la ciutadania i els reptes que plantegen tant els moviments migratoris transnacionals com els processos de desigualtat i exclusió social de la nostra societat –una societat complexa, multicultural, globalitzada i en ràpida transformació. Concretament, neix estretament vinculada a vàries investigacions de les línies “Interculturalitat i cohesió social” i “Participació”.

En primer lloc, l'I+D+i “Ciutadania intercultural: la millora de la convivència intercultural de joves de 14 a 16 anys del municipi de Sant Boi de Llobregat mitjançant la participació en projectes d'aprenentatge-servei” (EDU2008-00332/EDUC) esdevé el “punt de partida”. Arrel d'un dels seus objectius (*Efectuar un diagnòstic col·laboratiu que permeti identificar les condicions favorables a la participació dels joves de 14-16 anys per millorar la convivència intercultural al municipi de Sant Boi*), es va elaborar un qüestionari de xarxes socials amb la intenció d'apropar-se, mitjançant un diagnòstic a les dinàmiques relacionals dels joves i poder incidir en elles. Alguns dels resultats obtinguts mitjançant l'estudi diagnòstic realitzat va permetre detectar dificultats d'integració de l'alumnat de procedència estrangera, mostrant una manca d'interrelació real entre els diferents

s'exposa a l'obra “The Age of Migration” (Castles, de Haas, & Miller, 2014), la crisi ha tingut efectes estructurals limitats sobre els fluxos migratoris. Mentre continuïn existint les desigualtats, i Espanya estigui entre els països més desenvolupats del món, continuarà atraient immigrants. Els moviments migratoris no cessaran i tampoc la rellevància política d'aquest fenomen. Amb seguretat els fluxos migratoris continuaran produint-se en forma de nous patrons i adoptant característiques diferents en funció de les circumstàncies socioeconòmiques i polítiques de cada període. I mentre això succeeixi, continuaran havent-hi dilemes sobre les formes de respondre a la creixent diversitat cultural, religiosa, etc. de les societats actuals.

⁴ 1992-1993, Universitat de Barcelona; 1994-1996, I Pla de Recerca de Catalunya per la Generalitat de Catalunya; 1997-2000, II Pla de Recerca de Catalunya per la Generalitat de Catalunya; 2000-2002, Universitat de Barcelona; 2003-2004, Universitat de Barcelona; 2005-2008, Convocatòria SGR 2005 Generalitat de Catalunya; 2009-2013, Convocatòria SGR 2008. Generalitat de Catalunya; 2014-2016, Convocatòria SGR 2014. Generalitat de Catalunya.

⁵ L'activitat investigadora del grup pren com a referència i s'acull en: a) el Pacte Nacional per a la Recerca i la Innovació 2008-2020; b) les convocatòries d'ajuts a projectes I+D+i d'àmbit nacional (de fet, aquesta tesi està lligada a l'I+D+i EDU2011-25960); i/o c) l'Horitzó 2020, el Programa Marc d'Investigació i Innovació de la Unió Europea.

col·lectius d'autòctons i estrangers (Palou, Rodríguez, & Vilà, 2013). Els resultats d'aquest diagnòstic van suscitar l'interès del grup en continuar treballant en aquesta línia i començar noves investigacions. Entre elles, citem els dos treballs precedents a aquesta tesi que es constitueixen com els antecedents del grup més directes.

D'una banda, destaquem el projecte "Resiliència i èxit escolar en l'alumnat de secundària de procedència estrangera" (2010 ARF1 00043). Aquesta recerca va adoptar una perspectiva "positiva" partint de l'estudi de les potencialitats de l'alumnat que, tot i trobant-se en major risc de patir desigualtats educatives, havia pogut superar les adversitats, no abandonar els estudis en la transició ESO-PO, i persistir acadèmicament. Precisament, el fet que determinades persones fossin capaces de "compensar" certes dificultats amb altres habilitats, va ser l'element que ens va abocar al concepte de la resiliència, entesa com una crida a centrar-se en cada individu tot emfatitzant les seves potencialitats i els recursos personals que li permeten enfrontar situacions adverses i sortir-ne enfortit. Els resultats van assenyalar que la capacitat per resistir i afrontar les dificultats associades a l'abandonament acadèmic estaven significativament relacionades amb "allò que té" l'estudiant en el seu entorn social com ara recolzaments externs de familiars i amigats, models de conducta o serveis institucionals o de protecció social (Sandín & Sánchez, 2015b; Sandín, Bazoco, et al., 2013).

Per altra banda, fem referència a l'I+D+i "Trajectòries d'èxit en l'alumnat de procedència estrangera de l'Educació Secundària Obligatoria (ESO) a la Postobligatòria: un estudi longitudinal des de l'enfocament de xarxes" (EDU2011-25960). Aquesta recerca de tall longitudinal tenia com a finalitat determinar en quina mesura les xarxes personals i socials de l'alumnat de famílies immigrades podien empoderar les seves trajectòries acadèmiques incidint en la seva persistència i èxit educatiu. El desenvolupament del projecte ens va permetre, entre altres aspectes, conèixer l'evolució dels sistemes relacionals de l'alumnat; estudiar la importància del recolzament social en joves de famílies immigrades (Vilà, Marín, & Del Campo, 2015); i, explorar l'ús de l'Anàlisi de Xarxes Socials (SNA, en les seves sigles en anglès) com a doble enfocament teòric i metodològic, i valorar-lo com a un indicador de capital social relacionat amb la persistència i l'èxit educatiu (Sandín, Sánchez, & Cano, 2016). En el decurs de la recerca es van recollir dades empíriques interessants de les entrevistes individuals amb joves de famílies immigrades per a recollir les seves xarxes personals i socials, i dels múltiples intercanvis amb els agents socioeducatius dels joves –converses amb coordinadors de centre, amb multitud de professors de l'alumnat, etc. Gran part d'aquesta informació de tipus més textual no es va transcriure o documentar degut al disseny dels instruments de l'estudi i a l'estricta limitació del temps. Ara bé, el fet d'adonar-nos de l'existència de certes percepcions i actituds ben diferenciades d'alguns alumnes vers a alguns professors i viceversa va ser un dels elements que van justificar el plantejament d'aquesta tesi. Ens va semblar necessari tornar al camp de treball amb preguntes de recerca que ens permetessin aprofundir en l'intercanvi de recolzament institucional per part de professors i alumnat. Fruit d'això, aquesta tesi es concreta en un disseny mixt que desemboca en un estudi de tipus més qualitatiu i comprensiu que incorpora un component intensiu d'entrevistes semi-estructurades.

Estructura de la tesi

La recerca es presenta en tres grans apartats. El primer el conformen dos capítols que emmarquen, precisament, els fonaments teòrics de la tesi. El primer capítol, centrat en l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades des d'una perspectiva àmplia, permet dotar-nos de suficients elements com per analitzar detingudament les trajectòries educatives de l'alumnat. Específicament, ens aturem en els marcs teòrico-empírics més emprats per a explicar l'èxit educatiu dels fills⁶ de famílies immigrades i, en els principals factors que històricament han intentat donar resposta als resultats desiguals en aquest col·lectiu. El segon capítol fa un pas més enllà i planteja l'estudi de l'èxit educatiu d'aquests joves des d'una mirada relacional, motiu pel qual fa un recorregut per les teories del capital social i del suport social, i per la literatura sobre les relacions establertes en l'entorn escolar. Aquests eixos teòrics esdevenen les perspectives conceptuals que fonamenten la recerca i que, en última instància, permeten estudiar, d'una banda, les característiques dels actors i dels contextos implicats en l'estudi, i de l'altra, la vinculació entre les relacions de l'alumnat amb els agents institucionals i la conformació de les seves trajectòries educatives d'èxit a l'etapa de secundària postobligatòria.

Un cop exposades les bases teòriques, el segon apartat –que esdevé el tercer capítol– el dediquem a descriure el marc metodològic de la tesi. Aquest apartat presenta precisament el disseny i la metodologia adoptada per a donar resposta a la finalitat última que guia aquest treball. Com hem apuntat anteriorment, la tesi respon a una recerca de mètode mixt de tipus explicatiu seqüencial amb dues fases (quan → QUAL) on la segona ocupa un paper central.

Posteriorment, el tercer i últim apartat se centra, d'una banda, en els resultats i, de l'altra, en les conclusions i discussió de la investigació. Els tres capítols posteriors a la metodologia corresponen als resultats de la investigació. El quart capítol se centra en l'escenari on estan escolaritzats els joves de famílies immigrades, els centres educatius, i permet comprendre com condicionen o afavoreixen la formació de capital social i la conformació de trajectòries educatives d'èxit. El cinquè capítol, en canvi, se centra en l'alumnat –els joves de famílies immigrades– i, específicament, en l'estudi del desenvolupament de les seves trajectòries a secundària postobligatòria i en els factors que han estat presents en la definició d'aquestes. El sisè capítol es dirigeix a l'anàlisi de les relacions socials i educatives dels joves amb els agents institucionals i, concretament, a comprendre com afavoreixen l'èxit educatiu i les transicions educatives a secundària. Per últim, la tesi conclou amb la discussió dels resultats obtinguts i les conclusions que deriven de la mateixa tot donant resposta als objectius de l'estudi en relació amb el marc teòric presentat. Aquest últim capítol detalla les limitacions de l'estudi així com també la prospectiva.

⁶ En base a les recomanacions de l'«ús no sexista del llenguatge» de la Universitat de Barcelona (Criteris de la Universitat de Barcelona (CUB), 2011) evitem l'ús sistemàtic de la forma masculina i femenina pel tipus de text, la llargada del mateix i la coherència interna.

CAPÍTOL 1: L'ÈXIT EDUCATIU DELS JOVES DE FAMÍLIES IMMIGRADES⁷ ⁸

CHAPTER 1: THE EDUCATIONAL SUCCESS OF YOUNG PEOPLE FROM IMMIGRANT FAMILIES

INTRODUCCIÓ

1. CONCEPTUALITZACIÓ DE L'ÈXIT EDUCATIU
 - 1.1. *Confusió terminològica i usos del terme*
 - 1.2. *Delimitació del concepte en contextos migratoris*
2. ÈXIT EDUCATIU I IMMIGRACIÓ A CATALUNYA
 - 2.1. *Abast de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades*
 - 2.2. *Plans i accions d'èxit educatiu*
 - 2.3. *Reptes per comprendre i intervenir en l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades*
3. MARCS TEÒRICO-EMPÍRICS PER EXPLICAR L'ÈXIT EDUCATIU
 - 3.1. *Consideracions prèvies*
 - 3.2. *Marcs teòrico-empírics per a l'estudi de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades*
4. FACTORS VINCULATS A LES TRAJECTÒRIES EDUCATIVES D'ÈXIT DE L'ALUMNAT

CONCLUSIÓ

CONCLUSION (BIS)

*We must move away from a 'sorting paradigm'
to one that focuses on cultivating high levels of talent.
(Boykin, 2000)*

⁷ En aquest treball hem optat per a utilitzar el terme «joves» en comptes d'«adolescents» ja que la legislació vigent a Catalunya estableix l'edat compresa d'aquests últims entre dotze i divuit anys (Departament de Benestar Social i Família, 2013), i en nombrosos casos els participants d'aquest estudi són majors de divuit anys.

⁸ Conscients que el fet de no esmentar la procedència o l'origen de l'alumnat dilueix la diversitat ètnica i els trets identitatris, hem optat per utilitzar els termes «joves de famílies immigrades» o «alumnat de famílies immigrades» perquè els participants de l'estudi o les seves famílies que han conclòs el procés migratori procedeixen de territoris diferents, concretament d'Equador, Veneçuela, República Dominicana, Argentina, Perú, Bolívia, Brasil, Marroc, Somàlia, Gàmbia, Pakistan, Índia i Xina.

Introducció

En les darreres dues dècades, la promoció de l'èxit educatiu, juntament amb la promoció d'innovacions educatives i socials, respon a les necessitats exigides per la globalització, la transnacionalització de les migracions i la gestió de la multiculturalitat en contextos socials postmoderns, la qual cosa avui dia està estretament lligat a la idea de creació de capital humà i millora de la competitivitat del país. Tanmateix, aquest suposat èxit educatiu i la creació de capital humà competitiu ha estat històricament un problema, ja que difereix segons la classe social, el gènere, la procedència i, de manera genèrica, sobre la capacitat de l'alumnat d'encaixar en el model escolar.

Centrant-nos en les diferències en termes d'èxit educatiu segons l'origen ètnic de l'alumnat, aquestes es corroboren any rere any tant en informes nacionals (Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell, & Martínez, 2009) com en internacionals promoguts per l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) com *Education at a Glance 2014: OECD Indicators* (OECD, 2014a) o el Programa per a l'Avaluació Internacional dels Alumnes (PISA). Aquest últim mostra que la diferència bruta entre el rendiment acadèmic de l'alumnat nadiu i l'alumnat d'origen immigrant és de 55,7 punts (Calero & Escardíbul, 2013), és a dir, l'equivalent a 1 any i mig d'escolarització (OECD, 2014b). Altres informes que també han confirmat aquestes disparitats són *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya* (Boada et al., 2011), els anuaris de la Fundació Jaume Bofill sobre *L'estat de l'educació a Catalunya* (2005, 2006, 2008, 2011, 2013), l'informe avaluatiu del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Subirats, 2010), i altres publicacions específiques com *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària* (Serra & Palaudàrias, 2010a).

Centrant-nos en Catalunya, en el marc de l'anuari del 2011 de la Fundació Jaume Bofill, Albaigés i Martínez (2012) posen de manifest la baixa prevalença dels alumnes en ensenyaments secundaris postobligatoris i alerten que en comparació amb el conjunt de l'Estat espanyol i la Unió Europea, la nostra comunitat autònoma també presenta una taxa de graduació a l'Educació Secundària Obligatoria (ESO) inferior i més desigualtats socials. De l'alumnat d'aquestes etapes educatives, la població de famílies immigrades és la que està més infrarepresentada, especialment en el batxillerat, i amb majors nivells d'abandonament educatiu prematur. En els ensenyaments postobligatoris no universitaris, tan sols el 12,2% ho són, mentre que en els nivells obligatoris, constitueixen el 34,9% en educació primària i el 27,6% a secundària (Subdirecció General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Marí-Klose et al. (2009, p. 197), en el seu informe, constata precisament que una de les cares del fracàs escolar a Espanya és la immigració de països no europeus. L'autor apunta que el 15% dels joves d'origen estranger no comunitari de 18 a 24 anys no ha obtingut el títol d'educació secundària obligatòria i no segueix cap formació; i, que això esdevé un factor principal de la seva vulnerabilitat educativa, l'existència del qual és una dimensió potencial de l'exclusió social que sens dubte incideix negativament en les seves oportunitats vitals.

Tenint en compte que la falta d'èxit educatiu és un predictor d'ocupació i nivell d'ingressos (Farkas, 1996), un component important de la vida en societats meritocràtiques i, un transmissor de desigualtats generació rere generació (Dufur, Parcel, & Troutman, 2013), la millora de la graduació i la continuïtat acadèmica continua sent un tema prioritari en les intervencions i la política educativa.

Aquest primer capítol té un doble objectiu. D'una banda, pretén aclarir què s'entén pel concepte *èxit educatiu* i quines problemàtiques planteja, ja que en els últims anys aquest terme cada vegada és més freqüent i s'està utilitzant per a referir-se a qüestions varies que sovint creen confusió en els discursos educatius. Per altra banda, presenta una síntesi dels marcs teòrico-empírics més emprats per a explicar l'èxit educatiu dels fills de famílies immigrades i, ofereix una síntesi dels principals factors que expliquen els resultats desiguals per aquest col·lectiu.

1. Conceptualització de l'èxit educatiu

Mentre que avui cada vegada és més popular escoltar discursos centrats en l'èxit educatiu de l'alumnat, la major part de la investigació al llarg del temps ha posat l'accent en la manca d'èxit. Tant és així que ben poques investigacions a nivell internacional –i encara moltes menys a nivell nacional– s'han centrat a explorar les condicions d'èxit de l'alumnat de famílies immigrades.

A la segona meitat del segle XX, sobretot a partir dels anys cinquanta arrel de l'extensió de l'obligatorietat de l'ensenyament als països occidentals, és precisament el “fracàs escolar”⁹ el terme que comença a prendre més rellevància en el camp educatiu, fins a tal punt que passa a ser un dels conceptes més emprats en la literatura pedagògica (Fullana¹⁰, 1995; Padilla, 2009; Wirth, 2006). Des d'aquesta perspectiva, la comunitat científica va destinar molts esforços –i encara ho fa– a entendre per què alumnes i estudiants de tots els nivells educatius deixaven els estudis prematurament o fracassaven acadèmicament, conscients que el fracàs escolar semblava ser el primer pas en el camí cap al fracàs social (Laderrière, 1984 citat a Fullana, 1995).

Saber, però, els motius pels quals hom decideix abandonar els estudis no és el mateix que saber quins motius poden explicar el seu èxit.

1.1. Confusió terminològica i usos del terme

Partint d'aquesta distinció inicial, la revisió de la literatura ens fa adonar que *l'èxit* –educatiu, escolar, acadèmic– és un concepte poc clar, que s'associa en funció del context a connotacions que poden ser molt variades.

D'entrada, els termes “èxit educatiu”, “èxit acadèmic” i “èxit escolar” han estat freqüentment utilitzats com a sinònims. A la literatura científica iberoamericana, per exemple, s'han utilitzat indistintament sobretot dos termes que a priori tenen implicacions diverses segons la literatura de tradició anglosaxona. Aquests són: l'«èxit escolar» i l'«èxit acadèmic». Ambdós han estat utilitzats majoritàriament per referir-se al rendiment acadèmic de l'alumne, tot i que alguns autors incorporen altres matisos. Sota aquesta perspectiva, a major rendiment acadèmic, més èxit escolar o èxit acadèmic. A diferència, des de la tradició anglosaxona s'ha fet un ús distintiu i àmpliament consensuat entre la comunitat científica dels dos conceptes: l'èxit acadèmic (*academic success*, *academic achievement*¹¹, *academic attainment*¹²) ha estat centrat en l'alumne i, per tant, en el rendiment; mentre que l'èxit escolar (*school success*) ha estat un terme incorporat posteriorment sota una mirada ecològica.

A l'Estat espanyol, a més de l'ús indistint d'aquests termes, l'èxit també ha estat àmpliament estudiat sota les denominacions del “rendiment escolar” (Besalú, 2002; Huguet & Navarro, 2006) i les “trajectòries escolars i/o acadèmiques” (i.e. Fullana, Besalú, & Vilà, 2003; Sancho et al., 2012; Sandín et al., 2012; Subirats, 2010).

⁹ Per a conèixer l'adopció i l'evolució històrica del concepte «fracàs escolar», vegeu la tesi doctoral de Fullana (1995).

¹⁰ Tanmateix, en un intent deliberat d'evitar utilitzar un terme ambigu que inclou problemàtiques diverses i que pot associar-se a judicis negatius o positius sobre l'alumne, aquesta autora (op. cit.), en la seva tesi doctoral, opta per a utilitzar el concepte «rendiment “escolar”», que com es veurà és una de les cares del que nosaltres entenem per èxit educatiu.

¹¹ i.e. les qualificacions obtingudes.

¹² i.e. si continuen els seus estudis accedint a institucions d'educació superior un cop s'han graduat.

En els últims anys, particularment en el context català, s'ha incorporat l'ús del concepte d'«èxit educatiu» coincidint amb la necessitat d'utilitzar un terme que inclogués una mirada més multidimensional. I, probablement, per aquest motiu ha estat integrat de manera ràpida en els discursos educatius de dins i fora de l'acadèmia. A Catalunya, en un intent explícit de situar el debat en el context internacional, la publicació ja citada d'Albaigés i Ferrer-Esteban (2012) incorpora dimensions que van més enllà dels resultats acadèmics, la promoció escolar i l'excel·lència del sistema. Així, aquests autors defineixen *l'èxit educatiu des d'una mirada polièdrica* que inclou:

- L'èxit educatiu en clau de *rendiment acadèmic*. Es dóna importància a allò que s'ensenya a l'escola, als mèrits i a l'esforç individual com a mitjà per al progrés escolar de l'alumne en el sistema educatiu. Des d'aquesta perspectiva, com més amunt s'arriba en el sistema educatiu, més èxit acadèmic s'aconsegueix. Com a conseqüència, s'incentiven els bons estudiants i es busca donar respostes ajustades a les diferències de rendiment dels alumnes per tal de garantir que cadascun d'ells obtingui el màxim rendiment possible.
- L'èxit educatiu en clau d'*equitat educativa*. Es vetlla per a la superació de les desigualtats educatives, especialment relacionades amb l'origen social, i s'intenta evitar que el sistema reproduïxi aquestes desigualtats en els resultats finals. Així, l'èxit educatiu s'obté quan els infants, joves i adults, amb les seves diferents necessitats educatives, accedeixen als recursos educatius i s'aprofiten en igualtat de condicions. Es considera que la superació d'aquestes desigualtats porta associada una millora global dels resultats del sistema i un augment del nivell instructiu de la població en general.
- L'èxit educatiu en clau d'*adhesió educativa*. Depèn de la relació que els infants, els joves i els adults mantenen amb l'àmbit educatiu en general, i sobretot de les possibilitats d'accedir-hi i participar-hi. Des d'aquesta perspectiva, la millora de l'adhesió educativa, entesa com la relació positiva que s'estableix amb els diferents àmbits i agents educatius, porta associada la millora dels resultats mateixos. A tall d'exemple, en l'extrem oposat a l'adhesió hi hauria la desafecció escolar, la qual acostuma a anar en detriment de la continuïtat de les trajectòries escolars.
- L'èxit educatiu en clau de *transició educativa*. Depèn de la possibilitat de superar satisfactòriament les transicions educatives implicades en la carrera al llarg de la vida (educació-educació, educació-treball, treball-educació). Des d'aquest punt de vista, es posa l'accent en els moments de transició, identificats com a situacions clau que tenen un impacte (sovint determinista) en els itineraris formatius i trajectòries vitals. Així, l'èxit educatiu depèn de la capacitat de prendre decisions favorables a l'educació a fi de poder promoure *reversibilitats*, si s'escau.
- L'èxit educatiu en clau d'*impacte i retorn educatiu*. Aquesta dimensió està relacionada amb allò que deriva del capital educatiu de l'individu: l'ocupació, el benestar social i econòmic, etc. En definitiva, està vinculada al desenvolupament integral de la persona i a la seva plena integració social. Així, més enllà del nivell d'estudis amb el qual s'abandona el sistema educatiu, allò que garanteix un òptim desenvolupament en societat és que els aprenentatges assolits dins i fora de l'escola hagin estat suficients. Com bé apunten els autors, l'èxit educatiu entès d'aquesta manera representa una via per al desenvolupament social, cultural i econòmic d'un territori determinat (creixement econòmic, qualificació de l'ocupació, increment del consum cultural, foment de la convivència social, etc.).

En un intent d'evitar contribuir novament a l'ambigüitat del seu ús, a la taula següent (Taula 1) proposem una primera delimitació dels termes citats en base a la revisió feta:

Dimensions	Terme	Abast del concepte	Implicacions pràctiques
Individual	Èxit acadèmic	Se centra en l'alumne fonamentalment.	Donada la connotació individualista del terme, un mal ús d'aquest concepte pot provocar que els elements contextuals quedin diluïts. Així, les diferències d'èxit s'expliquen per les diferències individuals. Si no s'assoleixen els percentatges d'èxit educatiu esperats, les causes poden ser atribuïdes a culpabilitzar als propis alumnes, als pares i/o a les seves comunitats.
Institucional	Èxit escolar	Se centra o restringeix en el context escolar, és a dir, deriva de la institució escolar.	Aquest concepte pot remetre a plantejaments <i>estructuralistes</i> en els quals, si no s'assoleixen els percentatges d'èxit educatiu esperats, les causes corren el risc de "normativitzar-se" acceptant que si les trajectòries educatives de l'alumnat són diferents es deu a factors que són difícilment controlables i en els quals no es pot incidir pedagògicament.
Social	Èxit educatiu	L'aproximació conceptual d'aquest terme és més àmplia i no es restringeix únicament al funcionament del sistema educatiu formal, sinó al d'altres sistemes no formals i informals que van més enllà de l'escola (família, lleure, cultura, etc.).	L'ús d'aquest terme parteix de plantejaments més integrals que, tot i que augmenten la complexitat pel que fa al tipus d'intervencions psicopedagògiques que es puguin dissenyar, evidencien que les respostes educatives oferides han de ser diferenciades, perquè per definició hi ha alumnes que tenen menys possibilitats d'èxit educatiu, entre ells els de famílies immigrades.

Taula 1. Proposta d'ús dels conceptes d'èxit i implicacions pràctiques

A més d'aquesta confusió terminològica, paradoxalment, en la majoria de casos l'ús d'aquests conceptes s'utilitza com a paraigües per *incloure i justificar un gran ventall d'objectius i pretensions educatives*, sense que en la majoria d'articles i publicacions s'especifiqui clarament què s'està entenent realment per aquest terme. Ens trobem amb allò que Rodríguez Espinar (1986) deia fa anys en relació al rendiment escolar: precisar la naturalesa d'aquests conceptes implicaria un consens sobre quins són els objectius educatius que es persegueixen i aquest consens, moltes vegades, no existeix.

Tanmateix, dels que sí que clarifiquen l'aproximació conceptual de què parteixen, observem dues corrents principals: una centrada en els resultats; i l'altra en el desenvolupament individual.

En primer lloc, doncs, ens trobem amb organismes com la OCDE que parlen d'èxit educatiu com a un indicador estratègic per aconseguir uns resultats, una visió més tecnòcrata del que esdevindria un major desenvolupament econòmic. En aquesta línia, alguns articles defineixen l'*èxit escolar per a tots* en termes de necessitat exigida per assolir els objectius educatius que s'estableixen a nivell europeu¹³ (Estratègia Europa 2020, que substitueix l'Estratègia de Lisboa):

¹³ La incidència d'aquest tema pot veure's també recollida a la premsa. Recentment, per exemple, El Periódico de Catalunya (Agència EFE, 2015) publicava una notícia referint-s'hi de la següent manera: Més d'un terç dels espanyols entre 25 i 34 anys s'enfronten al mercat laboral sense una qualificació mínima suficient, ja que han aconseguit graduar-se com a màxim en la Secundària Obligatòria (ESO), i no sempre, segons apunta l'OCDE. [...] Espanya ha aconseguit reduir l'abandonament en nou punts els cinc anys últims, fins a situar-se en el 21,9% (2014), però segueix allunyada de la mitjana de la UE (12% el 2013).

Ha sido decisión de la Unión Europea trabajar para que la inmensa mayoría de la población alcance el éxito escolar hasta la secundaria superior –bachillerato o formación profesional de grado intermedio–, lo que quedó de manifiesto en la declaración de Lisboa del año 2000, donde se consignó el propósito de que al menos el 85% del grupo comprendido entre los 20 y los 24 años alcanzara, como mínimo, una credencial de educación secundaria superior. (Feito, 2009, p. 133)¹⁴

La Comisión Europea define el éxito educativo en términos de descenso de las tasas de abandono escolar, finalización de la educación secundaria no obligatoria y participación en la educación superior. El éxito en educación está relacionado con la inclusión social y con el acceso a todos los ámbitos sociales y recursos, incluyendo el empleo, la vivienda, la salud y la política. Resulta esencial desarrollar sistemas educativos de gran calidad que garanticen la inclusión social a todas las personas, y que contribuyan al desarrollo de una economía del conocimiento competitiva y dinámica. A su vez, esto contribuirá a alcanzar una mayor cohesión social, “fundamentada sobre los lazos sociales que se establecen a través de instituciones y organizaciones económicas, culturales, civiles y políticas”. (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 24-25)

D'aquesta manera, la Comissió Europea (2010) reclama que l'educació ha de garantir que els joves adquireixen les habilitats i competències que els fan menys vulnerables en l'economia global, en definitiva, en termes competitiu i economicistes. A *grosso modo*, l'èxit educatiu s'entén com una variable estratègica i una condició necessària per a un escenari futur del que entenen com a un “major benestar social” (Comissió Europea, 2010; OECD, 2012) i per això es dissenya una estratègia per al 2020.

Israel, Beaulieu i Hartless (2001, p. 44) ho entenen com la via per a desenvolupar les competències necessàries per a funcionar amb eficàcia en el mercat laboral:

Increasing evidence indicates that the schools are not solely responsible for promoting our young people's academic success (Lerner 1995; Stockard & Mayberry 1992). Rather, families and communities must be engaged in helping youths develop the knowledge and skills they need to function effectively in tomorrow's workplace.

Així ho expressen també Levels, Dronkers i Kraaykamp (2008, p. 835):

Though education arguably is not the proverbial silver bullet, many Western countries regard it as vital for both the social integration and the socioeconomic success of immigrants' children. Indeed, policymakers have often made immigrant children's educational performance a core concern, as have social scientists.

En segon lloc, ens trobem amb autors amb una visió més progressista i preocupada pel desenvolupament individual de la persona. En aquest sentit, Bazoco (2015) conclou la seva anàlisi de l'èxit educatiu en base als nous referents educatius i socials del segle XXI constatant que el concepte d'èxit més freqüent està relacionat amb una visió d'excel·lència, perfecció, adequació a propòsits i, fins i tot, amb connotacions econòmiques; el qual té poc en compte l'avaluació del procés i el context en el qual es dona. Així, diu:

L'èxit educatiu actual s'ha de situar en els nous referents: els del desenvolupament humà, en una societat i en un món global, amb cooperació i polítiques educatives; en els nous reptes formatius; en la relació entre la comunitat; en la democratització real de la societat; en el nou currículum i les competències, així com en el paper de l'alumnat, docents, agents de la comunitat i famílies. (Bazoco, 2015, p. 52)

De forma complementària, Martínez i Albaigés (2012) plantegen que a l'èxit educatiu cal afegir-hi, com a mínim, dos elements més: augmentar el nivell d'ocupació de la població i reduir la pobresa nacional, amb la intenció de superar aquest concepte i adoptar una visió més global. Altres com Heyneman (2003) també van més enllà de la proposta europea i entenen aquest èxit com quelcom que excedeix els objectius acadèmics. Aquest autor ho expressa fent al·lusió a la necessitat de proporcionar una base comuna per a la ciutadania:

¹⁴ Les cites textuais no han estat traduïdes al català per a conservar el seu sentit original.

School systems are expected to incorporate the interest and objectives of many different groups and at the same time attempt to provide a common underpinning for citizenship... The success of a school system is based in part on its ability to garner public support and consensus and hence its ability to adjudicate differences expressed by different portions of the public over educational objectives. (Heyneman, 2003, p. 77)

Hernández et al. (2011, p. 8-10) conceptualitzen l'èxit com "la relació dels joves amb el saber o *savior*" (Charlot, 2000), la qual cosa implica mirar la realitat des d'una altra òptica i rescatar l'experiència de l'alumnat, la seva relació i interpretació amb el món i la seva activitat dins i fora de l'escola. Des d'aquesta perspectiva, aquests autors defensen que és necessari analitzar com es construeix la situació del jove a qui se l'adjectiva en termes de fracàs o d'èxit en una trajectòria d'aprenentatge, i no allò que el determina per les seves mancances o assoliments. I, per fer-ho, opten per la metodologia dels relats biogràfics i estableixen un protocol d'accés als participants que té molt en compte l'establiment i la construcció d'una relació amb els joves i aprofundeix en ella.

Per últim, ens sembla necessari destacar la necessitat de centrar la recerca en l'èxit educatiu, donat l'èmfasi històric en el fracàs, la qual cosa ha provocat que molts autors expliquin un fenomen a partir de la reformulació de variables tradicionalment vinculades a l'altre, cosa que al seu torn no ha afavorit ni afavoreix la formulació de models teòrics comprensius. Parlar d'èxit no és senzillament parlar de "no-fracàs" o "no-abandonament" de la mateixa manera com els discursos centrats en els assoliments de l'alumnat difereixen dels discursos centrats en les mancances i en el dèficit; i com passa també amb l'impacte o incidència que tenen uns i altres sobre les expectatives i accions pedagògiques que puguin derivar dels mateixos. Ens trobem davant de *dos fenòmens que si bé tenen punts de confluència, no aboquen al mateix resultat*. Mentre que l'èmfasi en la deserció escolar pot conduir a estratègies de prevenció, l'èmfasi en l'èxit pot promoure estratègies de progrés acadèmic i, en última instància, de graduació (Figura 1). Així, l'èxit de l'alumnat va més enllà de prevenir que abandonin els seus estudis i, per tant, per promoure'l cada vegada es fa més evident que és necessari copsar per què molts alumnes, alguns d'ells en les circumstàncies més difícils, són capaços d'assolir totes les exigències del currículum i graduar-se. Tanmateix, la graduació, *per se*, és tan sols una de les dimensions de la noció "èxit educatiu".

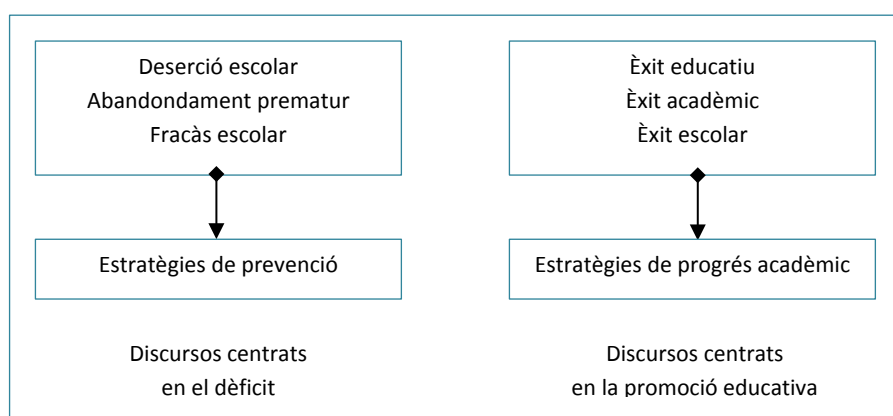


Figura 1. Implicacions pràctiques de l'èxit i el fracàs educatiu

A aquest plantejament, cal sumar-li l'ús distintiu que es fa dels termes "fracàs" i "abandonament", quelcom també present en gran part de la literatura internacional dels últims anys. Aquests dos fenòmens es consideren diferents a l'etapa educativa de secundària tot i que a Espanya la seva raó de ser tingui un menor sentit degut a l'alt percentatge de fracàs un cop acabada la secundària obligatòria. El primer –fracàs educatiu– fa referència a l'etapa obligatòria

i el segon –abandonament– a la postobligatòria (Roca, 2010, p. 31)¹⁵. Torrado (2012, p. 29-30) explica també aquesta diferència de la següent manera:

La adscripción a una definición o a otra depende, sustancialmente, del contexto donde tiene lugar la investigación, así como de los objetivos que se persigan. El contexto, sin duda, explica el uso de cada uno de ellos, ya que no es lo mismo estudiar el abandono en los niveles preuniversitarios –donde está asociado más al fracaso académico– que en la universidad –donde el fenómeno es producto de una interrelación de factores internos y externos a la propia institución.

Pel nostre objecte d'estudi, no podem obviar que en el context en el qual té lloc la recerca es donen també aquests dos fenòmens –el fracàs i l'abandonament–, tot i que la nostra mirada se centri en l'èxit educatiu de l'alumnat de famílies immigrades. Tanmateix, com bé diu Feito (2015, p. 44), sobre l'abandonament i el fracàs educatiu hi ha una ingent producció científica i, consegüentment, ja hi ha altres treballs precedents com Rumberger (2011) o el Consejo Económico y Social (2009) a secundària i, Braxton (2000), Kuh (2006, p. 11-16), Padilla (2009) o Torrado (2012, p. 51-109) a l'educació superior que aborden aquesta qüestió en detall.

Estem davant d'un concepte complex i molt ampli, que s'ha anat matisant i ha anat incorporant elements en la seva definició i el qual depèn, en definitiva, dels objectius que es persegueixen. Com hem vist, no és el mateix plantejar l'èxit per millorar la competitivitat econòmica que atendre a les necessitats de desenvolupament de cada individu. Per tant, transcendeix de les parets de l'escola, perquè té conseqüències directes sobre les oportunitats de vida de l'alumnat (oportunitats d'inserció laboral, inclusió social, etc.). Així es recull en la figura següent (Figura 2):

L'èxit educatiu és:

- Un concepte multidimensional que va més enllà dels resultats acadèmics, la promoció escolar i l'excel·lència del sistema.
- Una variable estratègica i una condició necessària per a un escenari futur de major benestar social.
- Un concepte que inclou el rendiment acadèmic i les transicions educatives; vetlla per l'equitat i l'adhesió educativa; i, representa una via per al desenvolupament social, cultural i econòmic.
- Una necessitat exigida per aconseguir els objectius educatius establerts a nivell europeu: descens de les taxes d'abandonament, finalització de l'educació secundària no obligatòria i, participació en l'educació superior.
- La relació que tenen els joves amb el saber o *savior*.
- Un terme que ha de respondre als nous referents educatius i socials d'un segle XXI dominat per la ideologia neoliberal.

Figura 2. Delimitació conceptual de l'èxit educatiu

¹⁵ Altres autors no diferencien entre els termes "fracàs" i "abandonament" com és el cas de García, Casal, Merino, i Sánchez (2013, p. 67), els quals diuen que a Espanya l'abandonament escolar prematur equival a l'abandament després l'ensenyament secundari obligatori, amb o sense l'obtenció del graduat (GESO) així com l'abandonament en curs d'un cicle formatiu de grau mitjà o del batxillerat, la qual cosa suposa l'absència de titulació d'ensenyament secundari superior. En canvi, per a altres com Roca (2010, p. 31) o Fernández Enguita i altres (2010) el fracàs educatiu es produiria si no s'obté el graduat (GESO) al finalitzar l'etapa secundària obligatòria i, en canvi, l'abandonament es produiria més endavant, en etapes superiors. Caldria plantejar-se aquí si els nous referents educatius exigeixen un canvi de discurs i ús d'aquests termes ja que si un dels objectius educatius que s'estableixen a nivell europeu (Estratègia Europa 2020) és elevar el percentatge de joves que acabin els estudis postobligatoris, podria considerar-se fracàs educatiu el fet que no ho aconseguissin ja que aquest terme es vincula als objectius establerts pel sistema educatiu universal i, en canvi, l'abandonament es produiria en nivells superiors com l'educació superior. Això, però, ja seria objecte d'una altra discussió.

1.2. Delimitació del concepte en contextos migratoris

Abans esmentàvem que les característiques i la conceptualització de l'èxit educatiu és contextual, per tant, l'ús i l'operativització d'aquest terme des de la literatura centrada en l'alumnat de famílies immigrades també ens obliga a incorporar matisos específics.

D'entrada, la literatura internacional, tot incorporant la situació de "desavantatge" inicial que afronten aquests joves, ja fa una aproximació molt situada i diversa a l'hora de descriure les seves trajectòries d'èxit, com ara: *successfully navigating through school* (Gándara, 2005), *successfully navigating the educational system* (M. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008) o *successfully navigating the school system* (Baysu & de Valk, 2012). En aquesta mateixa línia, es parla d'aconseguir o arribar a l'èxit contra tot pronòstic (*lead to success against the odds*) o batre les probabilitats de fracassar (*beat the odds*) (Schnell, Keskiner, & Crul, 2013). S'accepta, sota aquesta perspectiva, que les dificultats rauen en la naturalesa dels mateixos sistemes educatius i no en els joves i les seves famílies.

Paral·lelament, la idea d'èxit en aquest col·lectiu amplia els objectius i pretensions educatives que es vinculen al terme. Així, s'entén com una via per incrementar les possibilitats de mobilitat social dels joves i de les seves famílies (Pàmies et al., 2010) que, a la vegada, facilitaria la seva integració social:

Educational performance is undoubtedly one of the major factors that can be used to evaluate the extent to which foreign students have integrated into society. Indeed school, besides being the main agency in the socialization of students, plays a fundamental role in transmitting competences and knowledge. (Mantovani & Martini, 2008, p. 438)

Rodríguez Izquierdo (2010b, p. 102) s'afegeix també a aquest plantejament matisant que el debat sobre l'èxit i el fracàs escolar de l'alumnat dels diferents grups ètnics s'ha convertit en un tema estrella i en un dels majors desafiaments dels països de la OCDE, quelcom que ja va apuntar Suárez-Orozco sobre el risc que els col·lectius migrats (espanyols a França i Bèlgica, marroquins a Holanda, etc.) es convertissin en una "permanent underclass" (M. Suárez-Orozco, 1991). En publicacions posteriors Rodríguez Izquierdo (2011, p. 70) afegeix que és el vehicle per a la integració social i cultural de l'alumnat de famílies immigrades: una de les poques possibilitats que tenen aquests joves per a un futur millor.

En aquesta mateixa línia, Fekjær i Birkelund (2007) l'entenen com una mesura necessària per a garantir la igualtat d'oportunitats, la integració i la inclusió social. En el seu article, aquests autors defensen que l'èxit educatiu ha de ser un objectiu educatiu prioritari ja que de la mateixa manera com va passar als Estats Units, els nouvinguts a Oslo –com en altres ciutats i països– acostumen a establir-se en zones desfavorides i, consegüentment, el resultat és la segregació de l'habitatge a les grans ciutats, la qual cosa té un impacte tant en l'educació d'aquests infants com en la població que ja residia en els barris. Aquesta segregació ètnica per habitatge preocupa perquè:

If immigrant children do not have the same opportunities as native children, the process of integration of newcomers into society is delayed, and new subcultures may emerge, some of which may not be favourable for the future prospects of the immigrant children.

Així mateix, Henry et al. (2008, p. 580) destaquen també que a més a més dels efectes positius que té l'èxit educatiu a llarg termini per aquests joves, la manca d'èxit correlaciona negativament amb factors com l'abús de substàncies, problemes comportamentals i/o emocionals, etc.:

Academic achievement is an important indicator of the future prospects in society for [Latino] youth in immigrant families (Suárez-Orozco, 2001). In the broader U.S. population, adolescents' academic achievement is positively related to future educational (Dornbusch, Ritter, & Steinberg, 1991) and occupational success and negatively related to substance abuse, delinquency, emotional problems, and behavioral problems (Annunziata, Hogue, Faw, & Liddle, 2006; Jansen & Bruinsma, 2005).

Esquemàticament, l'èxit educatiu per als joves de famílies immigrades suposa el següent (Figura 3).

L'èxit educatiu és la via per a:

- la integració social i cultural de l'alumnat
- la inclusió socioeducativa
- garantir oportunitats per a un futur millor
- proporcionar una base comuna per a la ciutadania
- desenvolupar les competències exigides en el mercat laboral
- l'ascensió social dels joves de famílies immigrades o pertanyents a minories ètniques.

Figura 3. Pretensions de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades

Per tant, no podem pretendre que tot l'alumnat i totes les escoles es plantegin aconseguir èxit educatiu de la mateixa manera, quan d'entrada alguns s'enfronten a reptes majors. Així mateix, tampoc podem analitzar-lo des de la mateixa prisma. Ara bé, l'èmfasi en allò educatiu com a vehicle d'integració amaga dos perills. D'una banda, no encarar el debat sobre desigualtat econòmica. En aquest sentit, gran part dels problemes als quals "suposadament" ha de fer front l'escola davant d'aquest "nou alumnat" no han estat altra cosa que la prolongació de dificultats i problemes que existien prèviament i que no havien estat resolts a l'hora d'atendre a l'alumnat gitano i a gran part de l'alumnat dels sectors socials més desfavorits (Paniagua, 2013), en definitiva, com la diversitat cultural emmascara la classe social (Carrasco Pons, 2005). De l'altra, l'èxit educatiu entès com la millora dels resultats acadèmics necessaris per enfrontar-se a l'economia global obvia postures crítiques al sector empresarial. En paraules d'Anyon, quan les lleis assumeixen que la pobresa esdevé el resultat de resultats escolars baixos i no de que no hi ha prou feines pagades decentment, deixa de banda la crítica al sector empresarial. És més, provoca expectatives irrealistes als pobres i ens deixa a la resta recolzant de manera involuntària la irresponsabilitat corporativa (Anyon, 2005, p. 78).

2. Èxit educatiu i immigració a Catalunya

L'èxit educatiu en qualsevol de les seves formes i graus no és neutre ni imparcial front les desigualtats socials; i està sensiblement influït per les divisions de classe, gènere i ètnia. Per això, a continuació recollim, en primer lloc, quin és l'abast de l'èxit educatiu en el cas específic dels joves de famílies immigrades, amb l'objectiu d'entendre la magnitud del fenomen. En segon lloc, presentem els plans i accions a partir dels quals Catalunya ha definit els seus propis indicadors d'avaluació de l'èxit educatiu. Per últim, plantejarem els reptes associats a comprendre i intervenir en l'èxit educatiu d'aquests joves.

2.1. Abast de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades

Actualment, les dades públiques sobre la població estrangera mostren que a Catalunya hi conviuen 177 nacionalitats diferents –de les quals la marroquina suposa gairebé una cinquena part de la població estrangera total–, amb una població important de nacionalitat romanesa, xinesa, pakistanesa, equatoriana¹⁶ i boliviana segons les últimes dades del padró municipal

¹⁶ Romania i Equador han experimentat una minva d'ençà el 2009. En aquell any constaven empadronats més de 80.000 persones, mentre que el 2013 aquesta xifra havia disminuït a poc més de 50.000. Aquestes dades poden consultar-se al PCM, que mostra una gràfica de l'evolució del rànquing dels principals països de procedència des del 2000 al 2012. Així, aquesta disminució es deu al fet que molts han marxat fora de Catalunya i també al fet que un volum important ha adquirit la nacionalitat espanyola (Direcció General per a la Immigració, 2014, p. 21). Catalunya ha experimentat un creixement espectacular del volum de naturalitzacions en els darrers anys, especialment l'any 2010, en què es van aprovar 29.150 sol·licituds, respecte el 2003 que se'n van aprovar 6.152 (2014, p. 29).

d'habitants de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) (Figura 4). Això suposa un 14,49% de la població total catalana (2014).

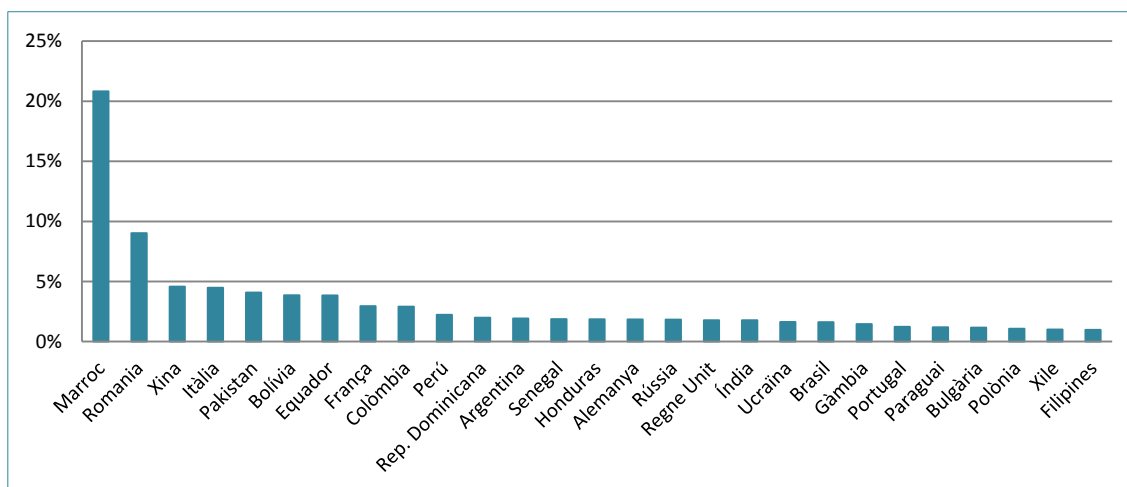


Figura 4. Població estrangera per països a Catalunya. Més de 10.000 hab. (Idescat, 2014)

A més, com pot veure's a la figura següent, Catalunya se situa entre les comunitats autònomes amb més matrícules d'alumnat estranger (Figura 5), si bé en el curs 2012-2013 la tendència canvia i s'aprecia una disminució dels nombre d'alumnes que remet a xifres similars a les dels dos cursos acadèmics anteriors. Aquest canvi actua en paral·lel a la presència total de població estrangera del país, per bé que els processos de reagrupació familiar continuen comportant l'arribada d'infants i joves que s'incorporen al sistema educatiu català (Direcció General per a la Immigració, 2014, p. 31).

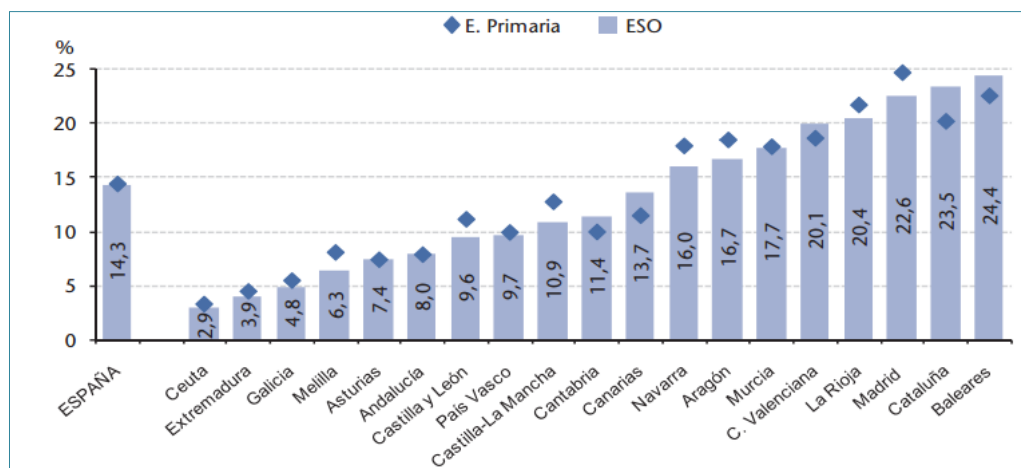


Figura 5. Percentatge d'alumnat estranger matriculat en centres públics de primària i secundària. Curs 2008-2009 (Estadística dels ensenyaments no universitaris. Ministeri d'Educació, citat a Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2011, p. 32).

Aquest creixement ha estat acompanyat d'un increment de la desigualtat educativa explicada pel Síndic de Greuges de Catalunya (2008, p. 14) de la següent manera:

Una evidència de la desigualtat associada al fet migratori s'observa amb la distribució desigual entre centres de l'alumnat d'origen immigrant. [...] El sector públic escolaritza un nombre més alt d'alumnat estranger que el sector privat, molt per sobre del que li correspondria demogràficament. Aquestes desigualtats també es fan presents en les oportunitats educatives de l'alumnat d'origen immigrant a Catalunya. Els espais de segmentació [...], l'etapa educativa i el sector de titularitat del centre condicionen especialment els patrons d'escolarització de l'alumnat estranger. L'índex de normalització, per exemple, demostra que en les etapes d'ensenyaments no

obligatoris els infants estrangers són menys presents al sistema educatiu del que es podria esperar pel seu pes al territori (59 per cada 100 infants en el cas de l'educació infantil, o 34 sobre 100 en el cas del batxillerat). I l'índex d'equitat mostra alhora que en tots els nivells educatius l'alumnat estranger està molt més escolaritzat al sector públic que al privat (3,9 vegades més en el cas de l'educació primària, o 3,5 a l'ESO).

Pel que fa a les diferències educatives entre l'alumnat de famílies immigrades i l'alumnat autòcton aquest és un tema prioritari que planteja qüestions importants de desigualtat dins i fora del sistema educatiu, no només a Catalunya i Espanya, sinó en la gran majoria de països. Aquestes desigualtats educatives reproduïdes en el marc del sistema educatiu poden esdevenir en desigualtats estructurals socials, de la mateixa manera com les desigualtats estructurals socials tenen el seu impacte en les desigualtats educatives. De fet, els fills de famílies immigrades estan més exposats, de mitjana, a entorns socioeconòmics desfavorables, tal i com ho indica Meunier (2011, p. 2), la qual cosa alhora ens indica el nivell d'interrelació que hi ha entre uns determinants i altres.

A nivell educatiu, les desigualtats dins i fora l'escola tenen, per tant, una incidència clara en les trajectòries educatives dels joves, tot i que el discurs d'èxit educatiu, com hem vist anteriorment, defensi un nivell acadèmic més alt i igualtat d'oportunitats. En les darreres dècades s'ha realitzat un esforç notable per garantir cert nivell d'igualtat d'oportunitats educatives entre la població escolar, però els fets demostren que, independentment de com es defineixi l'èxit, els infants que provenen d'entorns familiars desfavorits tendeixen a presentar resultats acadèmics més baixos des d'etapes primerenques de la seva trajectòria educativa, tenen una probabilitat més elevada de participar en itineraris educatius amb menys projecció acadèmica –i en programes d'educació especial– i són més proclius a abandonar prematurament els estudis (Marí-Klose, Julià, & Escapa, 2013, p. 84). Aquesta realitat ha estat àmpliament documentada en els últims anys a través de la investigació per la falta de dades oficials sobre els resultats acadèmics en les diferents etapes educatives¹⁷. D'aquesta manera, s'ha detectat que:

- L'alumnat immigrant mostra una predisposició superior a abandonar els seus estudis (Mora, 2010) i les taxes d'abandonament escolar en l'últim any de l'educació secundària i al llarg del primer curs de postobligatòria és el doble respecte la resta d'alumnat (Serra & Palaudàrias, 2009).
- Les estimacions fetes en els últims anys mostren taxes de graduació molt baixes (per sota del 25%) per a l'alumnat marroquí, el col·lectiu migrat més gran i antic de Catalunya. Pel que fa a l'alumnat llatinoamericà, les taxes són millors però segueixen sent baixes (per sota del 50% en els joves de famílies equatorianes) (Carrasco, Ballestín, & Borison, 2005).
- L'alumnat de països llatinoamericans de parla castellana que són de classe mitjana o mitjana-alta presenten el mateix rendiment acadèmic que l'alumnat nadiu que parla català, tot i que hagin d'aprendre aquesta llengua quan entren a l'escola. En canvi, l'alumnat en contextos pobres i de classe treballadora tenen un rendiment molt inferior (Gibson & Carrasco, 2009, p. 252).
- L'anàlisi de les trajectòries de continuïtat de l'alumnat dut a terme per Serra i Palaudàrias (2010) confirma també la deserció de l'alumnat estranger al finalitzar l'última etapa de l'educació obligatòria. Aquests autors revelen, centrant-nos en els alumnes que transiten des de l'últim curs de secundària obligatòria (4t d'ESO) al primer curs dels estudis postobligatoris (Batxillerat o Cicles Formatius), que en tots els casos el nombre d'alumnes

¹⁷ En una publicació recent, Cebolla (2014, p. 166) ho expressa de la següent manera: "España es un país con pobres estadísticas educativas. Más allá de los datos agregados que están disponibles a través del Instituto Nacional de Estadística (INE), el Ministerio o las consejerías de educación de las comunidades autónomas, España deja para la especulación la producción del tipo de conocimiento científico que debe inspirar las reformas educativas. Al no contar con estudios de cohorte o paneles de estudiantes como los que existen en casi todos los países desarrollados, solo podemos especular sobre cómo es la evolución de los resultados escolares de los hijos de los inmigrantes, o cuánto influye su rendimiento previo en sus transiciones educativas (y, muy en particular, en la que se produce al final de la educación obligatoria)".

que accedeix als estudis postobligatoris és inferior al nombre d'alumnes matriculats a 4t d'ESO. Segons Pàmies (2007), menys del 5% dels alumnes d'origen marroquí, per exemple, accedeix al Batxillerat.

- Els fills de famílies immigrades també són els que repeteixen més cursos al llarg de les seves trajectòries acadèmiques i els que acaben sent més participants de grups adaptats; factors que els impedeixen o dificulten la transició a etapes educatives superiors (Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, & Ríos-Rojas, 2013). Al llarg del temps, nombrosos estudis han demostrat que l'alumnat repetidor té més possibilitats de no completar l'ensenyament obligatori que els seus anàlegs, de manera que la conseqüència d'usar aquestes estratègies pedagògiques posiciona a l'alumnat en una situació de vulnerabilitat evident. I, lamentablement, al nostre país, la repetició s'ha convertit en un fenomen persistent i és molt habitual entre l'alumnat immigrant de primera generació (Cordero, Manchón, & Simancas, 2014).

Com s'ha anat posant de manifest en els últims anys, la constatació d'aquestes tendències oculta les trajectòries d'èxit educatiu d'una part considerable de joves en la societat catalana. Entre ells, poden citar-se per exemple els anomenats estudiants resilients sovint presentats com els que se sobreposen als pronòstics: *beating the odds* (OECD, 2011; Sandín & Sánchez, 2015b). Resilients o no, la recerca a l'Estat Espanyol també ha evidenciat altres tendències que donen llum a les trajectòries d'aquests joves.

Aparicio i Tornos (2006, p. 68), per exemple, expliquen que tot i presentar trajectòries acadèmiques més dèbils, aquesta situació no és igual per a tots. En el seu estudi amb fills de famílies immigrades marroquines, peruanes i dominicanes, mostren que dins del grup d'origen marroquí pot veure's una clara aposta de formació professional i una proporció notable de joves que aconseguix arribar a la universitat, encara que una proporció també important pateixin fracàs escolar. Pel que fa als joves de famílies peruanes, una proporció considerable no estaria tan afectada com els anteriors pels mals resultats escolars, però s'observa que opten majoritàriament per la via de la formació professional. A diferència, els joves de famílies dominicanes també opten sovint per la formació professional, però n'hi ha més que fan el batxillerat i, no obstant això, pocs van a la universitat. Per tant, aquests autors conclouen que no es pot generalitzar quan s'analitzen les trajectòries dels fills dels immigrants malgrat que els factors culturals no expliquin les diferències entre els grups com es veurà més endavant.

En comptes d'aportar ara una relació exhaustiva dels treballs empírics que han tractat aquesta qüestió, sobretot perquè encara hi ha poca recerca en l'àrea dels joves de famílies immigrades amb èxit educatiu (Kao, 2004), l'últim apartat d'aquest capítol aplega els factors que han demostrat permetre el desenvolupament de trajectòries educatives d'èxit per part d'aquests joves.

2.2. Plans i accions d'èxit educatiu

Prenent com a referència les estratègies de la Unió Europea 2010 (Comissió Europea, 2005) i 2020 (Comissió Europea, 2010), el govern català ha preparat l'estratègia Catalunya 2020 (ECAT 2020) (Departament d'Economia i Coneixement, 2012), a partir de la qual s'han establert els indicadors d'avaluació de l'èxit educatiu. Com diu Garcia Alegre (2013), aquests han estat anàlogament concretats a partir de les previsions de Catalunya per als anys 2015 i 2020, en el marc del grup de treball estatal ET2020 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2011) i d'acord amb el pla 2012-18 per a l'èxit escolar del Departament d'Ensenyament (Departament d'Ensenyament, 2012).

Concretament, el pla 2012-18 per a l'èxit escolar del Departament d'Ensenyament defineix en els eixos següents les diferents actuacions previstes per ser implementades en les etapes dels ensenyaments obligatoris i postobligatoris (2012, p. 23):

1. *Professionalització de la docència*: millora de la competència professional dels docents a través de l'impuls de la formació inicial i contínua i la seva adequació a les necessitats educatives dels alumnes.
2. *Suport escolar personalitzat (SEP)*: detecció i intervenció precoç de les dificultats d'aprenentatge en l'educació infantil i primària.
3. *Impuls de la lectura*: la lectura com a eix vertebrador dels aprenentatges en totes les àrees i matèries curriculars i foment de l'hàbit lector.
4. *Innovació metodològica i didàctica a les aules*: simplificació dels currículums, impuls del treball competencial i de l'avaluació formativa com a eina del procés d'ensenyament i aprenentatge.
5. *Autonomia de centre*: impuls a l'organització i a la gestió autònomes dels centres educatius.
6. *Professionalització de la direcció*: enfortiment del lideratge dels directors i dels equips directius.
7. *Implicació i compromís de la família en el seguiment de l'evolució acadèmica i personal de l'alumne*.
8. *Relacions de la comunitat educativa i l'entorn*: respostes integrals adequades al context educatiu dels centres.
9. *Absentisme i abandó escolar*: iniciatives i estratègies formatives per afavorir la reincorporació al sistema educatiu de les persones en situació d'absentisme i d'abandó prematur dels estudis i la formació.

En termes generals, l'enunciat d'aquests eixos i les actuacions que en deriven –recollides al pla– coincideixen amb les propostes dels organismes internacionals, que han promogut una visió mercantilista. La figura següent recull els plans estratègics esmentats i la síntesi dels principals indicadors d'èxit educatiu (Figura 6).

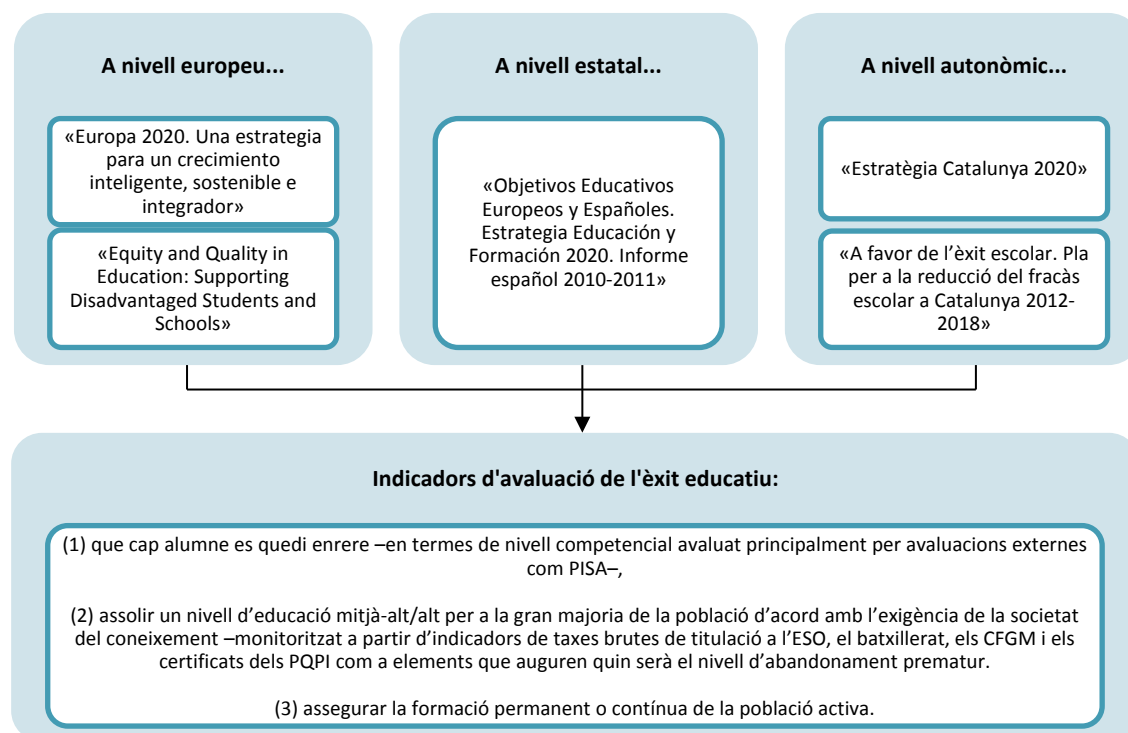


Figura 6. Indicadors d'avaluació de l'èxit educatiu a nivell autonòmic, estatal i europeu

Prenent com a referència els eixos i actuacions citats, destaquem les mesures dissenyades i implementades en els últims anys per a intervenir en les trajectòries educatives d'aquests joves: el Pla LIC (Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social), els PEE (Plans Educatius d'Entorn) i els Plans d'Autonomia de Centres.

El Pla LIC iniciat pel Departament d'Ensenyament i per la Secretaria per a la Immigració després de la publicació del Decret 282/2004, va néixer amb la voluntat expressada de garantir la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació de qualitat per a tothom, de respectar la diversitat cultural i de consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe fonamentat en els valors de la convivència, l'equitat i la inclusió escolar i social de tot l'alumnat. Per tal de tirar endavant aquest pla en cadascun dels serveis territorials van crear-se els equips d'assessorament en llengua, educació intercultural i cohesió social (ELIC) i les aules d'acollida –a fi d'assegurar una bona atenció a l'alumnat nouvingut.

Els PEE, concebuts com a instruments per a induir una nova cultura organitzativa d'aprenentatge en xarxa –basada en els principis de coresponsabilització, participació i implicació de tots els agents educatius que operen en l'àmbit familiar, de l'educació formal, no formal i informal d'un territori–, havien de menar a l'assoliment dels dos objectius estratègics del programa: l'èxit educatiu per a tot l'alumnat i la cohesió social. Tanmateix, aquesta aposta per la coresponsabilitat educativa no ha estat exempta de polèmica i s'ha entès per a molts com un mecanisme que permet una certa desresponsabilitat de la mateixa política educativa impulsada per l'Administració (Bonal & Verger, 2013).

Per part seva, els Plans d'Autonomia de Centres per a la "millora de la qualitat" han estat presents de manera progressiva en les propostes de govern i, sobretot, just després de l'Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Aquests contempnen l'aplicació de mesures a partir de les quals els centres puguin organitzar-se i funcionar pedagògicament segons els preceptes de l'autonomia de centre i amb el suport de mesures com els acords de coresponsabilitat, els projectes d'innovació i les funcions directives professionalitzades. Els resultats d'aquestes iniciatives encara s'han de veure: en primer lloc, per la falta de recursos econòmics per estendre la pràctica dels acords de coresponsabilitat; en segon lloc, per la falta de seguiment i avaluació dels projectes d'innovació per part del Departament; i, per últim, la professionalització dels equips docents encara es troba en un estat germinal i formatiu, i desperta confusions respecte si esdevé una nova mesura de centralitat en comptes de promoure una major autonomia institucional (íbid).

2.3. Reptes per comprendre i intervenir en l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades

Passem ara a presentar els reptes o dificultats als quals ens enfrontem a nivell educatiu per a comprendre i poder intervenir en l'èxit educatiu d'aquests joves, amb la finalitat principal de clarificar els motius pels quals és necessari que esdevingui un objecte d'estudi i una prioritat de la política socioeducativa.

En primer lloc, paradoxalment, els informes internacionals continuen assenyalant que l'alumnat de famílies immigrades obté pitjors resultats, mentre que continua sent evident la manca d'indicadors i dades que permetin avaluar l'èxit educatiu a Catalunya i més concretament de les famílies immigrades amb la visió multidimensional que requereix (Carrasco Pons, 2008). D'una banda, disposem dels indicadors de les estratègies de la Unió Europea 2010 i 2020, els quals han estat concretats a Catalunya sota l'estratègia Catalunya 2020 (ECAT 2020), però aquests s'han instrumentalitzat únicament com una via per a preservar el model de cohesió social a partir del que anomenen un "full de ruta" de la reactivació econòmica i no contempnen l'educació com a línia estratègica prioritària. No entrarem a fer una anàlisi crítica de la

naturalesa i pertinença d'aquesta iniciativa, perquè ja hi ha altres treballs com el de Bazoco (2015, p. 43-46) que qüestionen els models d'avaluació centrats en el sistema i en el mercat, però en termes generals la concreció dels indicadors –encara que enfocats en objectius purament acadèmics– suposen un avenç important atès que és la primera vegada que el Departament d'Ensenyament els quantifica i fa públics, i per tant s'adquireix un compromís social formal (Garcia Alegre, 2013).

La primera conclusió que podem extreure dels plans estratègics per a l'èxit educatiu de què disposem és que no estableixen objectius específics per a la població que aquí ens ocupa, tot i que en les seves anàlisis tinguin present l'alumnat de famílies immigrades com a variable. I, per tant, la visió que s'obté d'aquest alumnat està molt centrada en el dèficit i en últim terme en el fracàs i l'abandonament, perquè es compara amb l'alumnat autòcton, el qual en termes generals presenta condicions inicials diferents. A més, en conjunt fan referència a elements estructurals i/o presenten una clara vocació de gestió educativa vertical o de dalt a baix (*top-down*) la qual cosa dificulta l'autonomia de centres sense tindre en compte les diferències entre uns i altres.

No sorprèn, doncs, que a Catalunya s'hagi confirmat reiteradament (OECD, 2003, 2004, 2010b; Stanat & Christensen, 2006)¹⁸ que l'alumnat de famílies immigrades obté resultats inferiors als seus companys autòctons, tal i com s'apunta en l'últim informe de la Fundació Jaume Bofill dels resultats PISA 2012¹⁹ (Bonal, Castejón, Zancajo, & Castel, 2015) en el qual es planteja que tot i que els resultats catalans no presenten diferències significatives respecte països com França o el Regne Unit, sí que presenta nivells notables de desigualtat. Aquest treball revela mancances significatives pel que fa a les oportunitats de l'alumnat socialment desafavorit, a la igualtat de gènere o als resultats dels alumnes de famílies immigrades, sent aquestes un llast per a la millora dels resultats educatius.

Seguint amb aquest informe (*ibid*, p. 109-114), les diferències entre alumnat autòcton i alumnat d'origen immigrant són de les més accentuades (70 punts), més del doble que la mitjana de l'OCDE i gairebé 20 punts per sobre la mitjana espanyola. El gràfic següent (Figura 7) mostra aquestes diferències de puntuació en els sistemes educatius estudiats. Els països es presenten ordenats segons la magnitud de les diferències (de major a menor), representades per longitud de la barra. Així mateix, el valor entre parèntesis al costat del nom del país indica el percentatge d'alumnat immigrant participant a l'edició de PISA 2012.

¹⁸ El *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (2014) també ha fet públiques aquestes conclusions a nivell nacional a partir de PISA. En paraules de Fernández Enguita (2010, p. 178), la "condició d'immigrant" afecta els resultats en resolució de problemes. En el context general de l'OCDE, els alumnes immigrants obtenen un rendiment inferior en 36 punts respecte als nadius. A Espanya, la diferència és de 39 punts.

¹⁹ La prova de PISA de maig de 2012 va avaluar la competència dels alumnes de 15 anys en Matemàtiques (paper), Matemàtiques (digital), Lectura (paper), Lectura (digital), Ciències, Resolució de Problemes i Coneixement Financer. Per a dur a terme aquestes proves, PISA va avaluar el maig de 2012 a alumnes de 181 instituts, seleccionats de manera aleatòria per l'OCDE, de manera que els resultats fossin representatius de la situació d'Espanya. En total 85.000 estudiants dels 44 països participants van realitzar aquesta part de la prova PISA, 28 d'ells pertanyents a l'OCDE. L'avaluació de Resolució de problemes, com la de Matemàtiques digital i Lectura digital, es va realitzar mitjançant ordinador. El temps total de durada de la prova per ordinador, incloent Resolució de problemes, Matemàtiques digital i Lectura digital, va ser d'una hora i mitja.

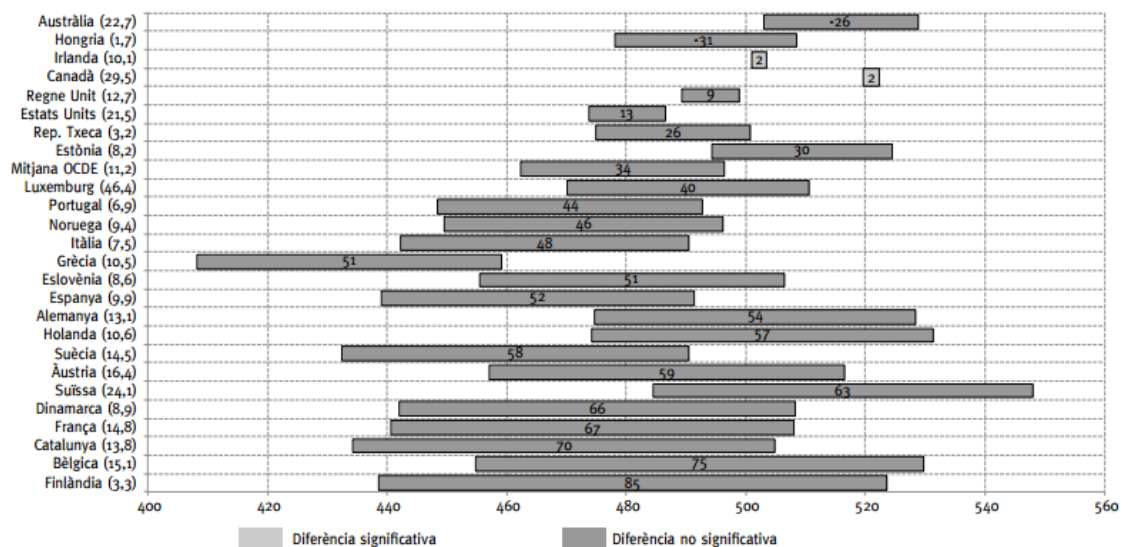


Figura 7. Diferència de puntuació en matemàtiques entre alumnat autòcton i de famílies immigrades. Àmbit internacional (Base de dades OCDE-PISA 2012, publicat a Bonal et al., 2015, p. 114).

Notes: Japó, Corea, Polònia i Eslovàquia no apareixen perquè aquest alumnat de famílies immigrades no arriba a l'1%. Els valors negatius indiquen que la puntuació de l'alumnat autòcton és menor que la de l'alumnat de famílies immigrades.

En la comparativa autonòmica, les diferències entre alumnat autòcton i els seus companys de famílies immigrades són, en tots els casos, significatives a favor dels primers. Les diferències van des dels 40 punts a Andalusia fins els 86 al País Basc. En aquest cas, Catalunya se situa en el terç superior pel que fa a les diferències entre estudiants autòctons i estudiants de famílies immigrades (*ibid*, p. 114).

Aquesta situació ens posiciona davant d'un *segon rept*. És necessari aprofundir tant en l'anàlisi de les polítiques educatives aplicades en els últims anys (plans d'entorn, política de beques, etc.) com en les estratègies i els processos d'ensenyament-aprenentatge que es duen a terme en els centres educatius (aules d'acollida, plans d'atenció a la diversitat, etc.) des d'una mirada global per entendre realment l'abast de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades, sobretot degut a la manca d'atenció a les recomanacions fetes a nivell internacional en aquesta matèria sobretot respecte les qüestions derivades de la segregació inter o intraescolar (Carrasco, Pàmies, & Narciso, 2012; Carrasco Pons, 2008). Aquesta qüestió és particularment rellevant per diversos motius.

D'una banda, per l'impacte de la recessió econòmica iniciada al 2008. Aquesta s'ha traduït en retallades pressupostàries que han incidit tant en l'estabilitat del sistema educatiu²⁰ com en les condicions de vida de l'alumnat. Aquesta situació no ha afectat de manera uniforme tota la població i ha conduït a una situació encara pitjor d'aquells (famílies, alumnat i institucions) que *per se* ja estan exposats a un major risc. Segons el Síndic de Greuges de Catalunya (2008, p. 16):

²⁰ Les retallades pressupostàries, que es van concretar en reduccions de professorat d'aula d'acollida (-109), professionals ELIC (Equips d'assessorament en Llengua i Cohesió social) (-24), docents de programes d'innovació educativa (-300). [...] El curs 2011-12 s'han produït noves retallades en diferents ajuts destinats a ajuntaments i AMPA que facilitaven l'accés d'alumnat amb dificultats socioeconòmiques a, per exemple, escoles bressol, activitats extraescolars, activitats complementaries, escoles obertes, etc. (Síndic de Greuges de Catalunya, 2012, citat a Garcia Alegre, 2013, p. 430).

Si bé és ben cert que el finançament de l'educació no pot per si mateix pal·liar les situacions de desigualtat o tenir efectes directes sobre el rendiment acadèmic, també ho és que a Catalunya el finançament públic de l'educació és encara lluny dels esforços que tenen lloc a la majoria de països europeus. Aquest dèficit de finançament és especialment preocupant si hom té present que el nostre sistema educatiu és un dels que més ha crescut els darrers anys en nombre d'alumnes i també en complexitat socioeducativa, per l'efecte principalment de la incorporació dels fluxos immigratoris, i també és un dels que presenta més problemes d'equitat en la distribució de l'alumnat. Gestionar aquesta més alta complexitat amb menys recursos condiciona fàcilment les possibilitats de promoure l'equitat i la qualitat del sistema.

De l'altra, perquè com diu Paniagua (2015) en el context català "la problemàtica de la immigració" ha estat a l'avantguarda de diverses polèmiques educatives:

- El Síndic de Greuges de Catalunya constatava al 2008 que la segregació existent entre les escoles era una de les més altes entre els països de la OCDE;
- Al 2009 es feia públic que la mostra utilitzada per l'administració catalana en l'avaluació PISA contemplava un biaix i aglutinava una baixa presència d'alumnat de famílies immigrades;
- Al 2012, el Departament d'Ensenyament feia una referència explícita a que l'alta presència d'alumnat de famílies immigrades continuava evidenciant una bretxa important entre els resultats educatius d'aquests alumnes respecte dels seus companys i que aquesta era la causa de l'estancament per assolir els indicadors d'èxit educatiu que es pretenien.
- I, mentrestant, diferents acadèmics alertaven de la manca de dades disponibles per avaluar la situació dels fills de famílies immigrades.

Per últim, perquè tot i el descens intensificat del nombre d'estrangers degut a l'emigració consegüent a la crisi (Institut Nacional d'Estadística, 2014), durant el període 2000-2013 es va mantenir un creixement constant la qual cosa justifica plenament l'interès i la rellevància d'aquest fenomen per la composició actual de la societat. A més, les dades de reducció d'estrangers no permeten discriminar el percentatge de famílies immigrades que ja han adquirit la nacionalitat espanyola. En el cas concret de Catalunya, les xifres sociodemogràfiques de la immigració dels darrers anys recollides al *Pla de ciutadania i de les migracions (PCM): horitzó 2016*²¹ indiquen que després d'una dècada marcada intensament per l'arribada de persones estrangeres, el període en què se situa la vigència del Pla (2013-2016) marca una etapa previsiblement caracteritzada per l'estabilització d'aquesta població (Direcció General per a la Immigració, 2014, p. 18). A més, el PCM constata també que les persones estrangeres que s'instal·len a l'Estat espanyol continuen escollint Catalunya com a destinació residencial prioritària. La dada que ho demostra és que a Catalunya està empadronat el 21% del total d'estrangers i el 27% del total de la població extracomunitària (2014, p. 24).

Per acabar, aconseguir superar aquests reptes hauria de ser: a) una prioritat clau de política educativa; b) un objectiu evident dels centres educatius si es pretén que continuïn mantenint-se com a institucions públiques viables i es vol alimentar la confiança de les famílies en la tasca educativa; i, c) una fita perseguida a nivell social, ja que això permetria evitar una major polarització social i adonar-se del potencial que té la diversitat (Boykin & Noguera, 2011, p. 35).

²¹ La Generalitat plasma la seva política migratòria en plans quadriennals. El primer fou aprovat pel Govern l'any 1993. El Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016, n'és el cinquè. L'ur finalitat és concretar els eixos i els mecanismes de manera que la política migratòria sigui plenament operativa, quant als mitjans, i realista, quant als objectius.

3. Marcs teòrico-empírics per explicar l'èxit educatiu

La recerca ha intentat explicar sota diferents perspectives per què hi ha alumnat de famílies immigrades que aconsegueix tenir èxit educatiu. A continuació descriurem des de quins plantejaments teòrico-empírics s'ha estudiat l'èxit educatiu per tal d'identificar quines variables incideixen en l'èxit d'aquest grup.

3.1. Consideracions prèvies

En primer lloc, la revisió feta ens permet veure que els enfocaments teòrics presents en la literatura parteixen de criteris diferents. Varien en funció de la relació entre les variables o els factors implicats en l'èxit educatiu. Des d'aquest punt de vista, d'una banda, la metodologia de recerca utilitzada i, de l'altra, la naturalesa pròpia de les variables són dos dels elements transversals que tenen un impacte clar en els plantejaments més comuns.

En funció de la metodologia, abans de la dècada del 1990, s'observa que la gran majoria d'investigacions centrades en l'èxit educatiu eren dominades per perspectives vinculades a metodologies de caire quantitatiu i, com a tals, les variables explicatives acostumaven a ser elements eminentment quantificables. Algunes de les variables clàssiques que podem trobar en aquests plantejaments són les qualificacions obtingudes, la taxa de graduació o el percentatge d'accés a etapes d'educació superior.

A tall d'exemple, nombroses investigacions han centrat la seva atenció en la "persistència acadèmica", una de les dimensions de l'èxit educatiu. En gran mesura, es tracta d'estudis correlacionals o descriptius que intenten trobar relacions entre determinades variables individuals i/o contextuais i la permanència de l'alumnat en el sistema educatiu. L'estímul de la família o el suport de les amistats i els companys són, per exemple, algunes d'aquestes variables. Des d'aquesta perspectiva, al llarg dels anys han proliferat multitud d'estudis centrats en identificar les variables que garanteixen la persistència de determinats col·lectius, sovint de grups considerats més vulnerables com l'alumnat de famílies immigrades o l'alumnat amb necessitats educatives especials. En educació superior, l'estudi de Swail et al. (2005) va demostrar que les expectatives familiars són un factor significatiu en la persistència dels estudiants llatinoamericans: a diferència de les aspiracions –esperança i somnis–, les expectatives dels pares cap als seus fills –allò que creuen que aconseguiran– augmentava entre un 46% i un 53% les probabilitats que aquests últims acabessin els seus estudis superiors.

Posteriorment, amb el trencament de les tradicions anteriors i l'auge de la incorporació de tècniques qualitatives, un gruix substancial d'estudis va començar a centrar-se en dimensions individuals i socials més vinculades a la conducta individual, i que a diferència de les anteriors, eren més difícils de mesurar o avaluar. Hossler, Schmit i Vesper (1999) van liderar un estudi longitudinal de 9 anys sobre la presa de decisions de 5000 estudiants de secundària que es plantejaven transitar o no a la universitat. Aquest estudi combinava metodologies quantitatives i qualitatives, per la qual cosa a més de l'estudi per enquesta incorporava 56 entrevistes a pares i estudiants. Entre les seves conclusions, destaca que la satisfacció amb l'experiència educativa era un dels elements precursors de l'èxit. La premissa de la qual parteix aquest enfocament és que hom té èxit en els seus estudis quan està satisfet amb la seva experiència i context acadèmic i quan s'hi sent bé²². Segons això, un alumne estarà satisfet acadèmicament si es posen en joc les

²² En el camp de l'educació superior, per exemple, les recerques centrades en la "satisfacció de l'alumnat" es remunten a la dècada de 1930 coincidint amb les avaluacions de la qualitat de l'ensenyament (Feldman & Newcomb, 1969). Astin (1993), precisament, va liderar un estudi longitudinal de quatre anys amb 25000 estudiants de més de 200 universitats, a partir del qual afirmava que la satisfacció havia de considerar-se una de les àrees més importants d'avaluació dels resultats dels estudiants. Segons ell, fruit de la inversió de temps i energia que un estudiant dedica al llarg de la seva

seves expectatives d'autoeficàcia –sap que és competent– i de resultat –sap que n'obtindrà beneficis– i aquestes estan mediatades, d'una banda, per unes fites determinades que el duen a l'acció i, de l'altra, per recursos i suports que l'ajuden.

Segons la naturalesa de les variables, Rodríguez Espinar l'any 1985 diferenciava entre els models de caràcter psicològic, els de caràcter sociològic i els de caràcter didàctic (Rodríguez Espinar, 1985):

- *Models de caràcter psicològic*. Se centren en les característiques personals inherents en l'alumne. Tenen en compte tant les dimensions dinàmiques de la persona (i.e. motivació), com les dimensions estàtiques (i.e. intel·ligència).
- *Models de caràcter sociològic*. Se centren en els elements estructurals i estàtics del context familiar, institucional i social. Aquest enfocament ha evolucionat actualment cap a plantejaments ecològics²³ ens els quals es tenen en compte tant les dimensions dinàmiques i estàtiques de la persona com altres variables del context social, econòmic polític i cultural, tot i que en els seus inicis plantejava la relació entre la trajectòria acadèmica de l'alumne i la classe social.
- *Models de caràcter didàctic*. Se centra en l'actuació docent i, per tant, en els factors associats a les estratègies, mètodes, recursos, organització, etc. del procés d'ensenyament-aprenentatge. S'inclourien aquí els models pedagògics i psicopedagògics.

Als models de caràcter sociològic hi afegiríem sens dubte les aportacions de l'antropologia, perquè, de fet, gran part de la literatura sobre l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades ha estat dominada per aquesta disciplina i per la sociologia. A més, no podem obviar tampoc les aportacions fetes en els últims anys des del camp de l'economia (Colding, Husted, & Hummelgaard, 2009; Colding, 2006).

No obstant això, al llarg dels anys la major part de la recerca ha estat incapaç de demostrar que un fenomen com l'èxit educatiu o l'abandonament pogués explicar-se atenent només a un tipus de variables de naturalesa determinada, de la mateixa manera com s'ha acceptat que són necessàries aproximacions metodològiques diferents i/o complementàries per a poder entendre'l comprensivament. Fruit d'això, l'evolució conceptual i empírica de les disciplines en ciències socials han coincidit en identificar dos grups de variables principals (Rumberger, 2011) que,

trajectòria acadèmica i, sobretot, en l'etapa universitària, la percepció de valor de la seva experiència educativa té un pes més que considerable.

²³ El pensament ecològic justifica la dinàmica d'influències existents entre els ambients en els quals la persona es troba immersa. D'aquesta manera, defugim de l'anàlisi d'allò individual per centrar-se en l'anàlisi dels sistemes com a veritables unitats de significat, sota la lògica que és necessari ampliar la unitat d'estudi des de l'individu al sistema per poder entendre la persona. Des d'aquesta perspectiva, cada sistema –l'escola, la família, el grup d'iguals, etc.– està format per un conjunt d'elements que interactuen entre ells i formen un conjunt amb un significat compartit. Els sistemes condicionen i atorguen sentit al comportament dels individus mitjançant les estructures i els processos. Les estructures constitueixen l'esquelet del sistema, és a dir, defineixen les característiques i la naturalesa d'un determinat context. Per part seva, els processos són tot allò que passa en aquest context: interaccions, intercanvi de recursos, etc. –la conducta dels actors. Els primers treballs sobre ecologia humana van sorgir a partir de les investigacions sobre la distribució espacial dels espais urbans, principalment a la ciutat de Chicago i, com a conseqüència, les primeres teories sota aquest enfocament tenen els seus inicis en l'Escola de Chicago. Tanmateix, els orígens d'aquest pensament són en Fue Haekel, un biòleg alemany que va ser el primer a encunyar el terme d'«ecologia» tot reivindicant que la ciència comencés a preocupar-se per l'ambient; i en Ellen Swallow Richards, una química i ecòloga nord-americana, la mort de la qual va donar lloc a la fundació de la Societat Ecològica d'Amèrica (1916). Indubtablement, però, ha estat la teoria ecològica de Bronfenbrenner (1977, 1979) la més reconeguda i citada per part de la comunitat científica, les bases de la qual es troben en Kurt Lewin i Jean Piaget. Per més informació: Herrero (2004a). Sobretot en el camp de la psicologia, per exemple sota la perspectiva de la resiliència acadèmica, el treball de Bronfenbrenner s'ha utilitzat per a la comprensió dels factors més immediats i més distals que promouen l'èxit educatiu dels individus davant l'adversitat (Wang, Haertel, & Walberg, 1994). Aquest enfocament ha posat de relleu la influència que els pares, professors, mestres, amics, etc. exerceixen en les seves trajectòries educatives (Garmezy, 1991).

interrelacionades, poden donar-nos una idea aproximada de com es produeixen les trajectòries educatives d'èxit:

- (1) Les INDIVIDUALS associades a l'alumne, com les actituds, el comportament o el rendiment;
- (2) Les CONTEXTUALS vinculades a les famílies, escoles i comunitats dels joves des de nivells que van de l'entorn més proper al més llunyà.

Així des de la sociologia, la pedagogia, l'antropologia, l'economia i la psicologia s'ha reconegut que els contextos en els quals es troben els joves –famílies, escoles i comunitats– tenen un impacte directe en la persona i la configuren (Figura 8).

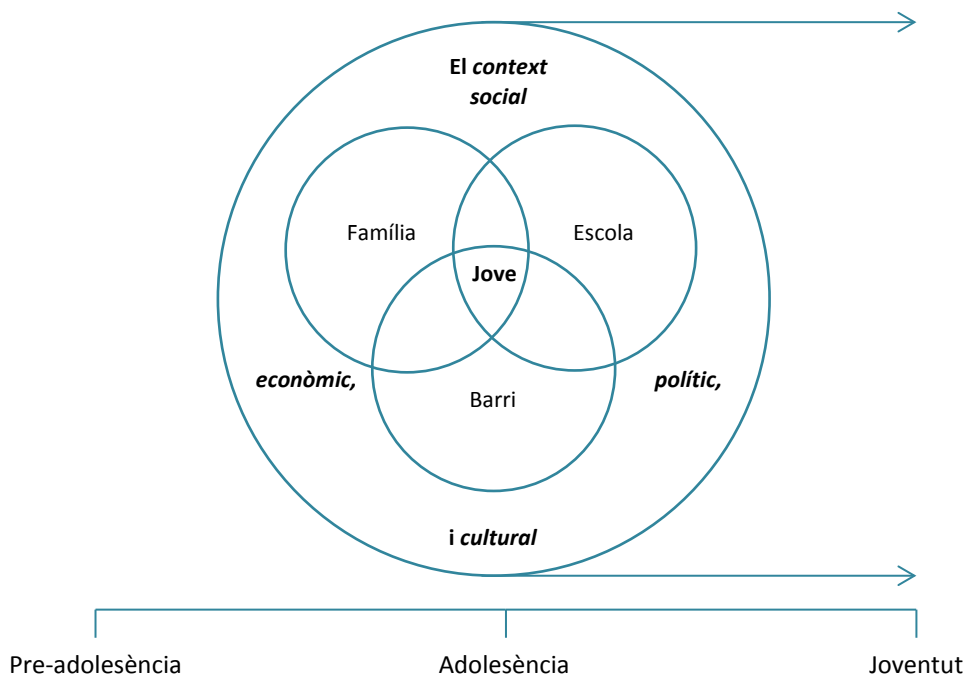


Figura 8. Incidència dels factors individuals i contextuals sobre el jove (Rumberger, 2011, p. 8)

Seguint aquest mateix autor, el *National Research Council Panel on High-Risk Youth* (1993) va concloure que tradicionalment s'ha posat massa èmfasi en els joves o col·lectius "de risc" i massa poc en els entorns o contextos de risc on viuen, es socialitzen i eduquen. Aquest canvi de perspectiva comporta múltiples implicacions per a l'estudi i la comprensió de les trajectòries de l'alumnat de famílies immigrades, a les quals s'ha fet molt d'èmfasi des de l'antropologia.

D'altra banda, i tot i que el progrés educatiu de l'alumnat de famílies immigrades hagi estat una preocupació important en diversos països, sobretot del context anglosaxó per la seva tradició migratòria, les anàlisis de tendències han tendit a emascarar les diferències en funció de la diversitat ètnica. És a dir, l'èxit educatiu s'ha calculat majoritàriament com el percentatge de graduats a secundària obligatòria que aconsegueixen després accedir a la postobligatòria, i no a partir d'estudis longitudinals que permetessin reflectir la continuïtat educativa d'una cohort al llarg d'ambdues etapes –obligatòria i postobligatòria.

Tenint en compte tot això, podem concloure el següent:

- Més que adscriure'ns a una disciplina o altra de coneixement i optar en funció d'això per un model, la revisió de la literatura ens ha permès ser conscients que identificar quins elements de les trajectòries educatives dels joves de la nostra recerca poden estar

estretament relacionades amb l'èxit educatiu no pot circumscriure's a les característiques individuals de la persona, sinó que és necessària una mirada alhora micro i macroecològica.

- L'opció metodològica per la qual optem condicionarà les variables que puguem tenir en compte i la profunditat amb que puguem analitzar-les.
- L'abordament i la caracterització dels enfocaments utilitzats per a estudiar l'èxit educatiu ens ha permès veure quelcom habitual en recerca, i és que una única visió mai és prou àmplia com per atendre la gran complexitat de factors i aspectes que estan relacionats amb els resultats de l'alumne i de la institució.

3.2. Marcs teòrico-empírics per a l'estudi de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades

Com dèiem, l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades s'ha analitzat des de diferents perspectives al llarg dels anys, amb aportacions que van des del camp de l'antropologia, a la sociologia passant també per la psicologia o la pedagogia. Tanmateix, a Espanya –i també a gran part d'Europa– l'impacte i el desenvolupament teòric en aquest sentit ha estat limitat, i mentre la producció científica de tradició anglosaxona proliferava fruit de la reestructuració social que suposava la immigració, aquí ni tan sols es parlava del binomi immigració i educació.

En els últims anys, però, l'anàlisi de les actituds, valors i expectatives dels agents socioeducatius respecte l'alumnat de famílies immigrades, el de la uniformitat dels continguts curriculars, l'estudi de la interacció a l'aula entre professors i alumnes de diferents grups ètnics, o la interacció entre infants nadius i immigrants, per posar només alguns exemples, han estat qüestions de màxim interès per a l'estudi de les formes de reproducció cultural que operen a l'escola i els processos d'interiorització del fracàs i l'èxit educatiu (Bonal, 1993, p. 372).

Sobretot als Estats Units, amb investigacions realitzades bàsicament per antropòlegs (Banks, 1989; Ogbu, 1978; Spindler, 1982), però també a Europa, i més concretament a Gran Bretanya on aquest tema ha estat també molt abordat pels sociòlegs (Williams, 1987; Wright, 1987), aquestes qüestions s'han convertit en una àrea prioritària de recerca i d'intervenció política. Així, "fa més de 30 anys que es desenvolupen marcs teòrics complexos per a explicar l'èxit i el fracàs escolar revisant i reconstruint les seves aportacions (Jacob i Jordan; Gibson i Ogbu; Foley; Suárez-Orozco, entre altres, per al context nord-americà, Van Zanten i Payet, per al cas francès; García Castaño, Carrasco, Franzé, entre altres, per al context espanyol i europeu), però és evident que el gruix de les recerques prové de la tradició anglosaxona i que a Espanya com ja han assenyalat altres autors (Huguet & Navarro 2005; Terrén 2007), la producció científica en aquest sentit no és abundant ni suficient" (Pàmies et al., 2010). Huguet i Navarro (2005, p. 58) expressen així la producció científica que hi ha hagut a Espanya respecte d'aquesta línia de recerca:

Es cierto que la llegada de inmigrantes al Estado español es algo relativamente reciente y, tal vez como consecuencia de ello, sean escasos los trabajos que analizan su adaptación a nuestro Sistema Educativo. Probablemente, dado su carácter de grupo minoritario, las referencias más cercanas se refieren a la explicación de la experiencia educativa de los niños y niñas gitanas (Abajo, 1996; Lalueza et al., 2001) y los estudios llevados a cabo con alumnado de esta etnia en los que se presenta una imagen claramente deficitaria de su lenguaje (Bueno, 1993). [...] Por el contrario, en otros países occidentales con una larga tradición en la recepción de inmigrantes existe suficiente base empírica para aseverar que el fracaso escolar se ceba de manera especial en este colectivo, lo que ha llevado a elaborar interesantes propuestas de intervención (Coelho, 1998).

Tot i que tinguem una escassa producció en aquest sentit, aquests mateixos autors constaten que actualment es disposa d'una certa base per a pensar que les coses no són diferents en el context espanyol respecte d'allò que s'ha observat en països amb major tradició en els estudis sobre èxit educatiu i immigració. És per aquest motiu que abans d'aprofundir en el següent capítol en el

plantejament de què partim en aquest estudi, a continuació presentem una breu descripció dels enfocaments teòrico-empírics que han dominat la recerca de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades.

Com recull de manera molt clara la cita següent (Lindo, 2000, p. 206), tradicionalment aquests enfocaments han estat vinculats a la clàssica parella de conceptes “cultura i societat” o “agència i estructura”:

In real life there is considerable variation in the speed at which migrant groups become incorporated into the host society, in the routes they choose in their efforts to achieve social mobility and in the positions they occupy, at least initially, in the stratified system. Theories that try to account for these divergent paths and outcomes have highlighted contextual factors, as well as individual and group-level factors, as possible determinants. Such theoretical arguments are often tied to central pairs of concepts—“culture and society”, for instance, or “agency and structure”. The mutually exclusive use of such concepts lies at the root of the normative discussions that are likely to accompany any observation made about the differential success of migrant groups in daily life. Many of the claims made in such discussions can be traced to two opposing normative positions. These might be described, by way of caricature, as blaming the victim and blaming the system.

Per aquest motiu, hem estructurat els quatre apartats següents en base a les aportacions fetes des de: les perspectives culturalistes; les perspectives estructurals; les que integren ambdós aspectes –culturalistes i estructurals; i, per últim, altres aportacions noves que ens han semblat interessants pel seu èmfasi recent en les relacions socials.

3.2.1. Aportacions des de les perspectives culturalistes

Històricament, la perspectiva cultural s'ha vinculat a l'anàlisi de les diferències culturals en l'educació, tot buscant identificar els elements que poden ser beneficiosos en una cultura en comparació amb els elements menys beneficiosos d'una altra (Pearce, 2006). Alguns autors com Pearce (2006, p. 21) apunten que aquestes diferències es deuen a factors de capital cultural²⁴ definits per Bourdieu i Passeron (1977) com característiques, ja siguin físiques o de comportament, que permeten que la persona adopti un estatus i una posició determinada dins d'un grup.

Des de diferents disciplines del camp de les ciències socials –sociologia, sociolingüística, psicologia, pedagogia, antropologia, etc.–, s'han utilitzat diferents models teòrics per explicar o comprendre la relació existent entre les diferències culturals esmentades i l'èxit educatiu: en primer lloc, models que als Estats Units anomenen multiculturalisme i, a Europa, anomenem interculturalitat –com el model de la comprensió intercultural, el de la competència o el de la emancipació cultural–; i, en segon lloc, models de desajust educatiu com el sociolingüístic (*discontinuitat sociolingüística*) o el de la cultura legítima (*discontinuitat cultural*) (Jociles, 2006).

²⁴ El concepte de *capital cultural* va aparèixer precisament de l'intent d'explicar la relació entre rendiment acadèmic i origen social de l'alumnat, criticant la tesis habitual segons la qual l'èxit educatiu o el fracàs acadèmic són resultat de les “aptituds” individuals. Segons Bourdieu (1977), el capital cultural és qualsevol forma de competència cultural que està desigualment distribuïda entre els membres de la societat i que, per la seva pròpia escassetat, pot produir avantatges per a certs grups. Usant aquest concepte va establir una connexió entre l'èxit educatiu i determinades pràctiques de diferents classes socials i fraccions de classe. Tot i que l'ús del terme capital cultural no va ser consistent al llarg de la seva obra, va distingir tres formes de capital cultural: «incorporat» –conjunt de disposicions duraderes que configuren l'*habitus*; «institucionalitzat» –títols culturals i educatius concedits per institucions; «objectivat» –conjunt de bens culturals relatius als coneixements i la informació distintiva d'una herència cultural comú. Per tant, per Bourdieu, el capital cultural fa referència al conjunt d'instruments que contribueix a controlar recursos escassos com l'alt rendiment acadèmic. En aquest sentit, suggereix que encara que l'apropiació física d'un objecte no impliqui directament la seva «apropiació simbòlica», és d'esperar que hi hagi una relació lineal entre les dues apropiacions, de manera que les famílies amb més béns culturals d'un tipus inverteixin més temps en la seva apropiació simbòlica (Fernández & Rodríguez, 2007).

Abans d'abordar a grans trets aquests models teòrics, ens sembla oportú recollir de manera esquemàtica el repertori que Carrasco Pons (2004, p. 44-45) formula sobre les explicacions més conegudes i reiterades en la literatura científica que han emfatitzat les diferències culturals com a "explicació", perquè permet fer-se una idea del seu abast. Aquestes explicacions queden sintetitzades en els termes següents:

- En les "discontinuitats" entre les exigències del cicle escolar i del cicle vital viscut pels alumnes *minoritaris*, entre la cultura escolar i majoritària i la cultura familiar i comunitària.
- En la "orientació familiar" i en la "ideologia col·lectivista" de certs grups (ètnics, "racials" o culturals) en contraposició a les ideologies modernes, més orientades cap als individus, fomentades per l'escola.
- En els estils d'aprenentatge i els codis de comunicació diferents (no només la llengua) que fomenten les diverses "cultures" i classes socials i, naturalment, en la selecció esbiaixada que es fa d'aquestes habilitats diferents des de l'escola com a institució i des dels seus plantejaments didàctics.
- En la "falta de models" o referents que, des del propi grup minoritari, presentin una imatge adulta positiva i una trajectòria clara i assumible per mitjà del món acadèmic; en la irrellevància de l'educació en les seves estratègies socials.

El multiculturalisme o l'interculturalisme

Els models del multiculturalisme o l'interculturalisme tracten les diferències culturals com a quelcom desitjable i enriquidor per a tots i, per tant, presenten un caràcter eminentment prescriptiu –com haurien de ser les pràctiques educatives versus com són. La idea fonamental que rau darrere d'aquests models és que la millora de la comunicació entre els diferents grups, la inclusió de continguts culturals en els currículums escolars, el desenvolupament de la identitat ètnica en més d'un sistema cultural, etc. suposa un enriquiment individual i social que, en últim terme, incideix en la millora dels resultats educatius.

En aquest sentit, el comportament educatiu dels joves de famílies immigrades –el qual contempla les trajectòries educatives dels mateixos– ha estat analitzat des dels anys 90 a Espanya sota propostes vinculades majoritàriament al *paradigma intercultural*. Tot i que la diversitat cultural de la societat espanyola no és un fet recent per la presència de grups ètnics i culturals com el poble gitano des del segle XV, l'educació intercultural no neix fins que tenen lloc els següents esdeveniments (Rodríguez Izquierdo, 2009):

- Es troben convivint grups clarament diferenciats per raons de llengua materna, valors, comportaments religiosos, etc. i també de desigualtat socioeconòmica.
- Es planteja una resposta a l'estudi i la intervenció educativa amb els fills dels immigrants a arrel del llançament del conegut "Projecte nº7" des del Consell d'Europa el 1980 (Gundara, 1998).
- Creix exponencialment la presència d'estrangers amb categoria d'immigrants al nostre territori i, cal una resposta a la presència cada vegada més nombrosa de població immigrant estrangera extracomunitària a les escoles espanyoles. En aquest sentit, l'educació intercultural a Espanya es troba entre el dilema de ser un tema de moda i una urgència social.

Així, des de l'inici dels anys 90, hi ha una creixent literatura pedagògica que pretén explicar què passa amb els fills de les famílies immigrades quan s'incorporen als centres educatius i com es pot oferir una resposta educativa ajustada a les seves necessitats; fenomen que està enormement influït per la preocupació que suposa el fet d'enfrontar-se al repte de la diversitat cultural. Des d'aquesta perspectiva, proliferen les anàlisis diagnòstiques com poden ser l'estudi de les actituds

del professorat (Garreta & Llevot, 2003) i la seva repercussió en el rendiment acadèmic i, els estudis centrats en els models o paradigmes d'educació intercultural (assimilacionistes, de reconeixement, d'integració o de tolerància pluralista) i les seves repercussions dins i fora l'escola (Bartolomé, 2002).

No abordarem aquí totes les aportacions que s'han fet des de la recerca en el camp de l'educació intercultural des dels seus inicis (i.e. Aguado, 2004; Díez, 2014; Escarbajal, 2014; Garreta & Llevot, 2006; Gómez, 2014; López Belmonte, 2013; Marín Gracia, 1999, 2004, 2005; Sáez Alonso, 2006; Soriano & Peñalva, 2011; Soriano, 1997)^{25 26 27}, però, sens dubte ha estat l'enfocament teòric més utilitzat a Espanya per a estudiar els processos d'escolarització dels fills de famílies immigrades des del camp de la pedagogia. Pel tema que aquí ens ocupa, ens semblen interessants les aportacions de Besalú (2002), Carbonell, Simó i Tort (2005), Colectivo Ioé (2003), García, Gómez i Bouachra (2008), Navarro i Huguet (2005), entre altres, per les anàlisis fetes de les trajectòries educatives i les seves aportacions on fan al·lusió explícita a l'èxit d'aquest alumnat tot identificant variables que tenen a veure amb la continuïtat educativa, com es veurà més endavant –factors etnoculturals, aspectes vinculats a la llengua, contextos socioeconòmics, condicions d'escolarització, etc.

Tanmateix, han estat molts més els treballs que han abordat les implicacions de l'escolarització d'aquests joves com els que estan vinculats al fenomen de l'acollida (Essomba, 2006; Marín, Bartolomé, & Cabrera Rodríguez, 2008), als models d'intervenció educativa (Bartolomé, 1997; Díaz-Aguado, 1996), a l'evolució de la presència de l'alumnat estranger en el sistema educatiu espanyol (CNIIE, 2012; IFFIE, 2009, 2010, 2011, etc.), a la formació del professorat (Aguado, Gil, & Mata, 2010; Essomba, 2015; García Gómez & Arroyo González, 2014; Sabariego, 2003), al diagnòstic del nivell d'integració de l'alumnat (Bartolomé, 1996; Palou, 2013), o al desenvolupament de la identitat ètnico-cultural en centres multiculturals (Bartolomé, Del Campo, Sabariego, & Sandín, 2000; Bartolomé et al., 2002; Bartolomé, Cabrera, et al., 2000; Espín, Marín, Rodríguez, & Cabrera, 1998; Sandín, 1997; Soriano, 2001) per citar només alguns exemples.

S'observa, per tant, l'interès evident que ha suscitat aquest enfocament al país i la gran quantitat de treballs que s'han emmarcat en aquest plantejament. De fet, l'estudi sobre la incorporació d'aquests joves al sistema educatiu ha estat un dels temes més treballats en recerca educativa a Espanya en els últims anys. Els reptes que ha suposat la seva incorporació en la pràctica educativa i l'impacte que ha tingut en les trajectòries desiguals d'uns i altres ha estat probablement l'element precursor dels discursos centrats en el dèficit i en les necessitats d'aquest alumnat.

Sense ànim de qüestionar la pertinença teòrica de l'educació intercultural, creiem –com també ho fan altres autors– que les aportacions que s'han fet en la recerca espanyola en aquest camp corren el perill de restringir excessivament l'anàlisi de les trajectòries educatives dels fills de famílies

²⁵ Rodríguez Izquierdo (2009), en una revisió de la recerca espanyola sobre educació intercultural des del 1990 fins l'actualitat indica que els temes més rellevants trobats a la bibliografia sota aquesta temàtica es refereixen als següents aspectes: 1) escolarització dels immigrants i minories ètniques; 2) models d'intervenció i propostes educatives; 3) bilingüisme i diversitat lingüística a l'escola; 4) actituds davant d'altres cultures; i, 5) ciutadania intercultural i identitat intercultural.

²⁶ García, Rubio i Bouachra (2008), també en una revisió de la literatura científica des del 2000 entorn al creixent discurs i producció científica de la interculturalitat, identifiquen cinc camps d'estudi: 1) estudis que han intentat quantificar el fenomen en termes estadístics i que parlen de la concentració d'aquest alumnat en alguns centres, 2) investigacions que se centren en els programes d'acollida i dispositius específics creats per a aquests «nous escolars», 3) estudis que han tractat d'explicar el funcionament de l'ensenyament de les llengües vehiculars de l'escola i l'ensenyament i/o promoció de les anomenades «llengües maternes», 4) treballs dedicats a les relacions entre les famílies i la seva interacció amb l'escola, i 5) estudis sobre l'èxit i/o fracàs d'aquests escolars en el sistema educatiu.

²⁷ Bartolomé (1997), en un article menys recent, també ofereix una panoràmica general de la investigació realitzada sobre l'educació intercultural a Europa, posant l'èmfasi, des d'un enfocament fonamentalment metodològic, en la diversitat de tradicions, mètodes i estratègies existents, així com en els camps on es desenvolupa una major producció.

immigrades, ja que en ocasions la majoria de mesures d'intervenció proposades s'han associat a una educació compensatòria –grups específics, aules d'acollida, etc.– tot i la gran producció de discursos teòrics sobre com ha de ser entesa la interculturalitat (Rodríguez Izquierdo, 2009, p. 18).

Com bé diu Franzé (1999, p. 191), des d'aquest enfocament intercultural, la situació escolar de l'alumnat de famílies immigrades sovint ha quedat relegada a un segon pla d'anàlisi i, consegüentment, els obstacles educatius i socioafectius amb els quals s'han trobat a l'escola han quedat fortament circumscrits a la qüestió de l'origen. En canvi, aquests transcendeixen àmpliament d'aquesta qüestió i tenen a veure amb l'accés a l'èxit:

Su trascendencia es obvia, no sólo en relación al futuro educativo y sociolaboral de los niños, sino, además, respecto a las relaciones de convivencia y amistad con los colegas. Sin embargo, predomina un discurso que tiende a relacionar las dificultades de integración con lo étno-cultural. En la práctica, esta perspectiva ha dado lugar a un conjunto de programas y acciones –“interculturales”– cuyo propósito principal es propiciar el “acercamiento” o “intercambio”, como suele decirse, entre las culturas de “origen” y la de “acogida”, así como la reunión de los niños inmigrantes con “su” cultura de “origen”. [...] Tal vez, lo que está sucediendo es que se tiende a percibir las dificultades de “integración” como fruto de una diferencia cultural, corriendo el riesgo de confundir las desigualdades –sociales, jurídicas, de acceso a los recursos, escolares– con la “diversidad”.

El desajust o discontinuïtat educativa

Sota aquests enfocaments, els models teòrics que s'hi adscriuen plantegen que l'escola exigeix a l'alumnat de famílies immigrades competències que no tenen i/o entren en contradicció amb les que tenen. Ambdós models, el sociolingüístic i el de la cultura legítima, són de caràcter teòric-descriptiu i, per tant, se centren en la descripció de com són les trajectòries educatives dels joves i perquè.

Des del camp de l'antropologia, per exemple, pot identificar-se una producció científica rellevant sota la *teoria de la discontinuïtat cultural* de la mà d'autors com Bernard Lahire a França o Adela Franzé a Espanya. El terme de discontinuïtat cultural recull allò que queda representat en la literatura d'investigació educativa com els “conflictes culturals” (Vega, Khoury, Zimmerman, Gil, & Warheit, 1995), la “dissonància cultural” (Garrett, 1995; Portes & Rumbaut, 2001) o el “desajust cultural” (Tyler, Wade Boykin, & Walton, 2006). A *grosso modo*, pot entendre's com la manca de connexió entre dues o més cultures, la qual cosa prova que les pràctiques d'aprenentatge escolars de gran part de l'alumnat immigrant no coincideixin amb les que han après en la socialització primària. Per tant, els defensors d'aquest posicionament teòric advoquen que l'alumnat de famílies immigrades està en desavantatge, per exemple, a causa de la falta de coherència entre la cultura de casa i la de l'escola (Rodríguez Izquierdo, 2011).



Figura 9. Procés de discontinuïtat cultural família-escola (Tyler et al., 2008 citat a Rodríguez Izquierdo, 2011, p. 71)

Des d'aquesta perspectiva, l'èxit educatiu de l'alumnat rau en el grau de concordança entre la cultura escolar i la cultura del context d'origen. Les discontinuïtats o els desajusts educatius es deuen als usos i a les formes de relacionar-se amb el saber ja que com que aquestes són diferents en els dos contextos exigeixen capacitats i habilitats que l'alumnat no ha adquirit.

Per part seva, un segon model que entén que si es disminueix la discontinuïtat entre la família (medi sociocultural d'origen) i l'escola disminuiran també les dificultats de rendiment i les interrelacions a l'aula és el de *discontinuitat sociolingüística*. Sota aquest plantejament els desajustos estan provocats per les estructures de participació (Philips, 1972), els usos lingüístics i els estils d'aprenentatge i, per tant, s'ha d'intervenir sobre aquests ja que dificulten l'aprenentatge de continguts de qualsevol tipus.

3.2.2. Aportacions des de les perspectives estructurals

En contraposició als plantejaments teòrics anteriors, sovint considerats com a “culturalistes” i per tant com a models que amaguen o no tenen en compte les condicions de desigualtat econòmica, social i política que explicarien millor les diferències en clau d'èxit educatiu, citem els treballs que posen l'èmfasi a nivell estructural com a element explicatiu.

Els marcs teòrics des de les perspectives estructurals posen el focus en aquelles condicions que inhibeixen o potencien els resultats i les oportunitats dels joves que, majoritàriament, estan fora del control individual, com l'estatus socioeconòmic. Així, els estudis que s'han dut a terme sota aquesta corrent mantenen un posicionament crític respecte el paper reproductor de les condicions de desigualtat. En el cas específic de l'alumnat de famílies immigrades, s'han fet molts paral·lelismes entre l'origen cultural d'aquests infants i joves i els elements estructurals com la classe social per a explicar les diferències en els resultats escolars, per la qual cosa alguns investigadors com Bonal i Camilleri han apuntat que cal anar amb molt de compte amb aquesta qüestió ja que tot i que aquestes variables puguin sobreposar-se, l'anàlisi d'una no és extrapolable a l'altra:

La variable ètnia o raza presenta en algunos aspectos un importante paralelismo con la variable clase. En la medida en que existe una elevada correlación entre la pertinencia a una minoría étnica y a una clase social baja, las manifestaciones de desigualdad y de discriminación se superponen. De este modo, la baja participación de estos grupos en educación superior, el nivel de abandonos escolares, el bajo rendimiento académico, etc. son indicadores de la situación de desventaja de estos grupos. [...] Sin embargo, las variables clase y raza se distancian en el momento de considerar la cuestión de los aspectos culturales en la educación. En este caso, el análisis sociológico que atiende a las diferencias en los resultados y en el proceso educativo entre estudiantes pertenecientes a distintas clases sociales no es directamente extrapolable al estudio de la experiencia y resultados escolares de las minorías étnicas. El análisis del fracaso escolar de estas minorías debe centrarse entonces en el grado de dominación cultural de la escuela y del sistema educativo (es decir, nivel de uniformidad cultural y de barreras a la penetración de otras culturas en el currículum) y al tipo de manifestaciones con distintos orígenes culturales (es decir, a las diferentes formas de expresión de “choque entre culturas” y sus consiguientes dificultades de integración). (Bonal, 1993, p. 371-372)

La tesis económica nos lleva a deducir consecuencias ciertamente interesantes. Primero ha hecho hincapié, legítimamente, en el aspecto socioeconómico de la cuestión que frecuentemente se había descuidado, sino ocultado, para servirse de la cultura como de una coartada. Pero también ha permitido comprobar que la variable económica, no sólo no evacúa la variable cultural sino que la integra. Y finalmente, ha llevado a descubrir que esta última funciona tanto sobre los nacionales como sobre los inmigrantes. [...] No se trata de discutir acerca de la posible elección que habría que efectuar entre lo socioeconómico y lo sociocultural, sino que, tras reconocer el papel común del primero, hay que comparar los efectos, en su respectiva escolaridad, de la subcultura nacional de los nacionales desfavorecidos con los de las culturas extranjeras de los hijos de inmigrantes. (Camilleri, 1992, p. 34-35)

Per aquest motiu, ens semblen particularment interessants els estudis que tenen el punt de partida en la corrent de la “*New Directions Sociology*” o “Nova sociologia de l'educació” nascuda a començaments de la dècada de 1970 per dos motius principals (Bonal, 1993, pp. 364–365):

- D'una banda, perquè no és fins aquesta data que la sociologia de l'educació comença a plantejar-se que és necessari fer anàlisis específiques de la “discriminació racial” després de dècades en les quals oblidaven el «gènere» i l'«ètnia» com a objectes centrals de les seves recerques.

- De l'altra, perquè el que fins llavors havia estat l'objecte d'estudi (la influència de la privació cultural familiar en el nivell de fracàs escolar i el nivell de contribució de l'educació a la igualtat d'oportunitats de les diferents classes socials) es substitueix per l'anàlisi del propi procés educatiu.

Aquest “nou paradigma” va generar noves idees i temes de recerca que fins llavors havien estat poc explorats en el camp educatiu. De fet, coincideix amb la problemàtica educativa amb què s'enfrontava Anglaterra a finals dels setanta: el fracàs de les polítiques reformistes inspirades en els estudis macroestructurals de la sociologia tradicional –de tall funcionalista– que estaven destinades a minvar les desigualtats educatives²⁸. Degut a que aquestes polítiques no van donar els resultats esperats, es van qüestionar no només les polítiques sinó els models teòrics, les estratègies metodològiques i els plantejaments de recerca amb què es basaven. Breument, els models sociològics anteriors de caire més funcionalista acceptaven que la capacitat individual i els antecedents familiars²⁹ jugaven un rol fonamental en la determinació de l'èxit educatiu, i concloïen que les probabilitats d'èxit educatiu dels alumnes de classe mitjana es devien a que en el seu procés de socialització primària havien desenvolupat les capacitats cognitives i lingüístiques, i els valors, actituds i aspiracions que concordaven amb les exigències de l'educació formal (Brigido, 2006, p. 71).

A diferència, els treballs a partir de la publicació de Young, *Knowledge and Control* (1971), i l'impuls d'autors com Bernstein i Bourdieu, posen en el punt de mira la necessitat d'investigar què passa en els mateixos centres escolars amb la intenció de comprendre com es generen les desigualtats. El problema es desvia de les característiques socials i culturals de l'alumnat cap a l'escola, com a institució provocadora del fracàs escolar dels grups socials desavantatjats. Aquesta corrent, no obstant, va tenir una curta durada perquè no va aconseguir delimitar el nivell d'autonomia de l'escola i dels agents socials que hi participen respecte les estructures de poder i control social (Bonal, 1993, p. 365-367):

Evidentemente, una cosa es resaltar la importancia de investigar en el interior de las escuelas para comprender adecuadamente la reproducción cultural y social, y otra muy distinta considerar que a través de las interacciones cotidianas de alumnos y profesoras se puede explicar todo el fracaso escolar. La segunda postura presupone que el profesor y el alumno negocian la realidad educativa (en desigualdad de condiciones) en una lucha cotidiana por el poder, ignorando que existen condicionantes estructurales que limitan las prácticas del profesorado y del alumnado (Bonal, 1993, p. 367).

Així, el desenvolupament teòric al llarg dels anys ha anat abandonant progressivament els determinismes –i.e. economicista– en favor d'una visió dialèctica entre l'acció humana i les estructures de poder. L'associació entre aquests dos nivells d'anàlisi, el macro o estructural i el mico o interaccionista és el que s'incorpora en les perspectives més integrals, com es veurà en l'apartat següent.

²⁸ En la literatura anglosaxona, les desigualtats educatives han estat estudiades habitualment sota el terme “*achievement gap*”. Aquest terme s'utilitza habitualment per a referir-se a les disparitats persistents que han estat observades en les avaluacions educatives de l'alumnat, especialment per motius de gènere, classe i ètnia. En la literatura nacional, ha estat traduït literalment com a “bretxa educativa”. Boykin i Noguera (2011) en un dels seus llibres més recents, estableixen tres “*achievement gaps*” als Estats Units.

²⁹ Alguns treballs destacats són els de Coleman (1968) i Jencks i altres (1972), considerats els autors més representatius de la recerca en educació i desigualtat social. Coleman, per exemple, va arribar a la conclusió que les diferències de rendiment entre l'alumnat “negre” o d'altres minories i els “blancs” de classe mitjana tenien més a veure amb la privació econòmica i cultural familiar que amb els processos d'ensenyament-aprenentatge duts a terme en el sí de les institucions educatives. Jencks, per part seva, va demostrar en el seu llibre “*Inequality*” com l'educació constituïa un factor d'explicació dèbil de l'èxit econòmic individual; els resultats del qual van dur-lo a desacreditar les polítiques de reforma educativa com a instrument d'igualació social. Segons Bonal (1993), encara que aquests treballs i altres qüestionin el caràcter meritocràtic de la institució escolar, no qüestionen en cap moment la “bondat” de l'escola. I consegüentment si l'escola no és una font d'igualtat social, l'acció política s'ha de dirigir cap a les famílies, el nivell cultural de les quals priva a l'alumnat de l'èxit educatiu.

Sota aquests plantejaments destaquem les *teories de la desigualtat social*, les quals van més enllà dels plantejaments proposats per la teoria de la discontinuïtat cultural i assenyalen les forces històriques, polítiques, econòmiques i socials que han configurat les relacions entre els diferents grups ètnics i culturals. Com hem vist, la disciplina que més contribucions ha fet a aquest respecte és la sociologia.

Molts estudis han documentat que l'alumnat de famílies de classe social alta aconsegueixen millors resultats acadèmics que els de classe mitjana-baixa o baixa. Aquesta conclusió empírica està tan assentada que la desigualtat d'oportunitats educatives ja no forma part del debat central d'aquesta disciplina, com ho havia estat anys enrere, i en els últims temps s'ha centrat en estudiar l'evolució diacrònica de la relació entre la posició socioestructural i l'èxit educatiu (Fernández & Rodríguez, 2007). D'aquesta manera, seguint amb Fernández i Rodríguez, destaca el model estructuralista-cognitiu de Pierre Bourdieu i algunes de les aportacions de la seva teoria del capital cultural, a partir de les quals aquest autor fa una anàlisi dels mecanismes de reproducció de les jerarquies socials. Bourdieu posa l'accent en la importància de la diversitat cultural i simbòlica en aquesta reproducció i critica la primàcia atorgada als factors purament econòmics dels plantejaments marxistes. Segons això, la capacitat de què disposen els agents en posicions dominants per a imposar les seves produccions culturals i simbòliques ocupa un paper essencial en la reproducció de les relacions socials de dominació.

Aquest plantejament té en compte part de la línia de recerca sobre mobilitat social dels Estats Units als anys 60; temàtica que ha estat present al llarg de diverses dècades i de la qual han derivat altres explicacions teòriques com la reproducció de les estructures socials entre grups d'estatus i ocupacions. Pel que fa a les ocupacions, s'ha demostrat que els fills de professionals autònoms o altrament especialitzats són més propensos a mantenir aquesta ocupació. Pel que fa a l'estatus, Bourdieu (1977) ha defensat que, independentment del capital econòmic, els pares incentiven als seus fills a acumular el tipus de capital del qual ells mateixos disposen.

Altres condicionants estructurals que han estat presents en la recerca perquè afecten a l'èxit educatiu de l'alumnat són "la composició familiar" (Astone & McLanahan, 1991) –absència de models referencials, impacte de la incorporació de la dona al mercat laboral, augment de divorcis, etc.– i el "gènere" –diferències biològiques, predisposicions diferents, comportaments i actituds diferenciades, ritmes de desenvolupament físic i intel·lectual diferenciats, etc. (Dumais, 2002).

Una altra teoria present en els enfocaments estructuralistes que ha estat clau en l'anàlisi de les diferències en el rendiment educatiu és la teoria del capital humà. Aquesta teoria va sorgir arrel del creixement exponencial del sistema educatiu durant la postguerra (Fernández & Rodríguez, 2007) i té una doble interpretació: una de caràcter economicista –la productivitat depèn de l'educació formal, informal i no formal rebuda– i una de caràcter "assignacionista" –l'educació té una funció d'assignació: les qualificacions escolars esdevenen criteris de selecció a llarg termini. D'aquesta manera, els actors individuals incrementen el seu rendiment acadèmic a través de decisions racionals i comportaments externs –inversió pública– o interns –decisió de l'alumne–.

3.2.3. Aportacions des de la interacció entre la perspectiva culturalista i estructuralista

De la revisió de les aportacions fetes al voltant dels estudis que s'han dut a terme sota les perspectives anteriors s'han derivat plantejaments teòrics alternatius que admeten que els factors explicatius de l'èxit educatiu vinculen elements culturals amb l'estructura d'oportunitats econòmiques i socials, com la *teoria explicativa ecològico-cultural*. Aquesta planteja que l'èxit es deu a una interacció complexa de factors socials, estructurals i culturals combinats de forma

ecològica que no obliden els contextos socials més amplis que condicionen la vida dels infants, les famílies i els docents (Abajo & Carrasco, 2011; Ogbu & Simons, 1998; Ogbu, 1982, 1987)³⁰.

Aquest plantejament de tipus integral i a nivell múltiple planteja la necessitat d'utilitzar marcs diferents als anteriors per explicar l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades i/o pertanyents a minories ètniques. Així, Zhou i Kim (2006, p. 2) matisen que l'«origen ètnic» no es pot reduir a “cultura”, ja que abasta no només els valors i patrons de conducta, sinó també les estructures socials específiques de grup les quals poden estar condicionades per circumstàncies anteriors i posteriors a la immigració. Així ho expressen:

We propose an alternative framework that draws on both cultural and structural arguments to explain the educational achievement of Asian immigrant children. We place our emphasis on the ethnic community, analytically treating it as a particular site in which culture and structure interact. The ethnic community thus is not simply understood as a neighborhood where a particular ethnic group's members and/or businesses concentrate, nor as geographically unbound ethnicity in the abstract. Rather, it contains a common cultural heritage along with a set of shared values, beliefs, behavioral standards, and coping strategies with which group members are generally identified. It also contains social institutions and interpersonal networks that have been established, operated, and maintained by group members. The former is what Ogbu and his associates define as “community forces” and the latter is what we define as ethnic social structures (Fong, 2003; Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 1974; Ogbu & Simon, 1998).

De la mateixa manera, Herrera (2003, p. 4) apunta que les diferències en termes d'èxit educatiu entre l'alumnat autòcton i l'alumnat de famílies immigrades han d'explicar-se a partir de la interacció específica de variables atributives i contextuals (per una banda, el gènere i la classe social, i per l'altra, per exemple, l'entorn social i/o els valors familiars). Aquesta qüestió demostraria l'existència de la diversitat en l'èxit educatiu dels diferents grups ètnics (Bonal et al., 2003).

Per tant, ens sembla important destacar l'aportació d'Ogbu (1978), perquè com bé deia “encara que l'aula sigui *l'escenari de batalla*, la causa de la batalla pot estar en un altre lloc” (Ogbu, 1993). Ogbu va ser un dels primers investigadors que va proposar, sota la seva teoria ecològico-cultural, que l'explicació dels resultats escolars de les “minories” s'havia d'emmarcar en aspectes històrics, econòmics, socials, culturals i lingüístics precisament d'aquests grups minoritaris en la societat de la “majoria”. En aquest sentit, aquest autor incidia en què l'èxit educatiu de les “minories” està condicionat per dos tipus de factors: *factors de sistema* –el tracte històric i actual de la societat i les escoles cap a les minories– i *forces comunitàries* –les interpretacions i respostes de les persones que formen el grup minoritari cap al tracte rebut–.

3.2.4. Noves perspectives: la importància de les relacions socials

Per últim, no podem obviar la persistència de les aportacions de disciplines com la psicologia o la psicopedagogia, on tradicionalment s'ha posat de relleu la incidència que juguen els factors aptitudinals, actitudinals, etc. en l'èxit educatiu. Entre ells, citem, per exemple, la dimensió hereditària de la intel·ligència, la falta de motivació o els canvis negatius experimentats al llarg del desenvolupament psicoevolutiu, perquè han estat elements utilitzats de manera recurrent per a explicar els comportaments diferencials en les trajectòries educatives de l'alumnat de certs grups minoritaris.

Des d'aquestes perspectives han aparegut recentment noves teories centrades en l'«*engagement*» i en la resiliència educativa. L'enfocament de l'«*engagement*» ha guanyat molts adeptes en els últims anys perquè s'ha presentat com un possible antídote a la disminució de la motivació i al foment de l'èxit educatiu. Per la seva banda, la resiliència ha esdevingut una

³⁰ Sense ànim d'extendre'ns, pot consultare-se la síntesi del model de John Ogbu, complementada i contrastada amb les aportacions crítiques d'altres autors i unes reflexions per a la seva possible aplicació al cas espanyol, feta per Carrasco Pons (2004).

explicació molt freqüent de com els infants i joves aconsegueixen enfrontar-se a experiències “traumàtiques” i sortir-ne reforçats. En els últims anys, l'evolució d'aquestes teories ha posat de relleu la importància de les relacions socials.

L'«engagement» acadèmic

El concepte d'«engagement», traduït com a “compromís” però també com a “participació”, és un constructe polifacètic que inclou tant components psicològics com de comportament –sentiment de pertinença, motivació, assistència, participació, esforç, interaccions socials, etc.–, tal i com indica Marks (2000, p. 155) a continuació:

Engagement implies both affective and behavioral participation in the learning experience. The conception is consistent with other researchers' definitions of engagement: students' “involvement with school” (Finn, 1989, 1993); their “psychological investment in and effort directed toward learning, understanding, or mastering the knowledge, skills, or crafts that academic work is intended to promote” (Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992, p. 12); and students' “interest” and “emotional involvement” with school, including their “motivation to learn” (Steinberg, 1996). Engagement is an important facet of students' school experience because of its logical relationship to achievement and to optimal human development.

En els darrers anys, gran part de la literatura ha assenyalat la importància d'aquest meta-constructe en l'èxit educatiu, essent un dels elements centrals en el progrés a l'escola dels alumnes (Kuh, 2001, 2003; Lawson & Lawson, 2013; Pascarella & Terenzini, 2005). Des d'aquest punt de vista, l'èxit educatiu depèn de la implicació, participació, etc. de l'alumnat perquè depèn de com aquest es relacioni amb l'objecte d'estudi i amb les persones i institucions que li faciliten l'aprenentatge. Això és així perquè la institució és capaç d'assignar els recursos i serveis necessaris i garantir les oportunitats d'aprenentatge per a fer que els joves participin i es beneficiïn de les activitats que tenen lloc a la institució (Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, 2010, p. 9).

Aquest enfocament ha suscitat un gran interès ja que se centra en aspectes en els quals s'hi pot incidir tant a nivell individual com institucional, a diferència d'altres enfocaments on això no és possible:

Another reason for the growing interest in engagement is that it is presumed to be malleable. It results from an interaction of the individual with the context and is responsive to variation in environments (Connell, 1990; Finn & Rock, 1997). Routes to student engagement may be social or academic and may stem from opportunities in the school or classroom for participation, interpersonal relationships, and intellectual endeavors. Currently, many interventions, such as improving the school climate or changing curriculum and standards, explicitly or implicitly focus on engagement as a route to increased learning or decreased dropping out (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

Malgrat que la seva presència és encara recent en la recerca educativa sobre l'èxit educatiu, els estudis han demostrat reiteradament la forta relació positiva que hi ha entre l'un i l'altre en diverses poblacions (Finn & Rock, 1997; Finn, 1989, 1993). El procés de “disengagement” pot començar en els primers anys escolars si l'alumnat sent que no encaixa, participa i té èxit en els estudis (Finn, 1989) i, com a conseqüència, adopta un comportament d'espiral que pot provocar en última instància que l'alumne abandoni els estudis. Pel que fa al vincle entre aquesta línia de recerca i els antecedents personals de l'alumnat, els estudis han demostrat que hi ha diferències entre l'alumnat en funció del gènere, classe social i grup ètnic a què pertanyin, encara que cada vegada són més freqüents plantejaments teòrics més integrals que busquen explicar l'«engagement» amb models que tinguin en compte el potencial de les escoles i les famílies (Marks, 2000, p. 156-157):

Research has shown that engagement depends on the personal background of students. At all grade levels in elementary, middle, and high school, girls are consistently more academically engaged than boys (Finn, 1989; Finn & Cox, 1992; Lee & Smith, 1993, 1994). With higher levels of socioeconomic status (SES), engagement among elementary, middle, and high school students is also higher (Finn, 1989; Finn & Cox, 1992; Lee & Smith,

1993, 1994). More academically successful middle and high school students report greater engagement with school and their class work (Lee & Smith, 1993, 1994).

The relationship between minority status and student engagement differs by grade level and SES. Minority elementary school students are less engaged academically in Finn and Cox's (1992) study, but minority and nonminority middle school students do not differ on academic engagement (Lee & Smith, 1993). Minority high school students (in an analysis controlling for engagement during the eighth grade) are more likely to be engaged in their academic work than non-Hispanic White students (Lee & Smith, 1994). However, minority students from low-income homes tend to be disengaged in the classroom (Steele, 1992).

Although much of the research on student engagement has focused primarily on the influence of student background factors, it is important to expand that inquiry to learn whether schools and families can enhance engagement through particular efforts. One way to approach this is to examine the major theoretical perspectives that explain student engagement through comprehensive frameworks, specifically those proposed by Bronfenbrenner (1979), Finn (1989, 1993), and Newmann (1981, 1992).

La resiliència educativa

Un altre constructe ben present en la literatura dels últims anys és la "resiliència". Sota aquesta perspectiva, part de la recerca s'ha centrat en identificar i avaluar els mecanismes resilents que poden donar llum per comprendre com determinats processos, a priori qualificats com a problemàtics o dificultosos, esdevenen una xarxa protectora que afavoreix les trajectòries d'èxit educatiu. Irònicament, la resiliència no pot estudiar-se sense estudiar el risc (Liebenberg & Ungar, 2009, p. 3) i, per això, aquest emmarcament conceptual s'ha centrat en la capacitat que té la persona per enfrontar l'adversitat. En termes generals, s'ha utilitzat en el camp de les ciències socials per a descriure aquells grups o individus que, després d'enfrontar-se a situacions adverses, no només les superen sinó que a més l'experiència els transforma positivament (Sandín & Sánchez, 2015). Aquest ha estat, doncs, un dels motius pels quals s'ha centrat en col·lectius especialment vulnerables.

Breument, la resiliència s'ha entès i interpretat des de posicions teòriques diferents: algunes centrades a un nivell individual, i altres a un nivell social, amb posicions intermèdies entremig. Com s'explica en una publicació recent (Sánchez, Vázquez, Velasco, & Soria, 2014, p. 1335), hi ha definicions de resiliència que l'entenen com a una habilitat individual o que està basada en un conjunt de característiques personals (Beardslee, 1989; Vanistendael, 1995); altres que expliquen la resiliència com a un resultat (Garmezy, 1993; Luthar, 2003; Masten, 2001); i unes altres que l'entenen com una força que entrelliga característiques individuals i contextuais des de l'inici fins al final del procés (Cyrluk, 2001; Gunnestad, 2006; Munist et al., 1998; Ungar, 2004).

Encara que els estudis sota aquest enfocament van començar als anys 50, aquest constructe s'ha mantingut conceptualment difús amb poca consistència en com s'operacionalitza (Lerner, 2006; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000, citats a Ungar & Liebenberg, 2011). Precisament, les definicions més recents adopten ja un caire més ecològic i culturalment sensible com pot veure's en la definició següent:

In the context of exposure to significant adversity, resilience is both the capacity of individuals to navigate their way to the psychological, social, cultural, and physical resources that sustain their well-being, and their capacity individually and collectively to negotiate for these resources to be provided in culturally meaningful ways (Ungar, 2011, p. 56).

Des d'aquest enfocament, el grup de recerca GREDI –Grup de Recerca en Educació Intercultural– ha dut a terme un estudi³¹ sota la hipòtesi que l'alumnat de famílies immigrades que supera la

³¹ Aquest projecte va ser aprovat a través del programa "Ajuts per incentivar la recerca aplicada i la formació universitària en matèria d'immigració a Catalunya" (ARAFI-DGR 2010), amb el finançament de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) i la Generalitat de Catalunya [Referència 0043].

transició de risc ESO-PO³² i aconsegueix finalitzar els estudis postobligatoris presenta unes característiques específiques de resiliència, conjugant certes capacitats individuals i recolzaments socioeducatius de l'entorn (Sandín, Sánchez, Del Campo, & Massot, 2013). L'estudi ha posat de manifest que la capacitat d'enfrontar-se a l'adversitat i aconseguir trajectòries educatives reeixides per part de l'alumnat de famílies immigrades està relacionada, en part, amb els recursos de què disposen en el seu entorn social (Sandín & Sánchez, 2015). Aquesta conclusió és coherent amb l'evolució teòrica que hi ha hagut sota les perspectives psicològiques com també s'havia vist en els enfocaments i plantejaments de les perspectives culturals i estructurals.

4. Factors vinculats a les trajectòries educatives d'èxit de l'alumnat

La recerca ha proporcionat al llarg del temps un nombre considerable de factors que expliquen la continuïtat educativa dels joves de famílies immigrades sota classificacions varies. Entre elles, Tedesco (2011) suggeria per exemple que un possible esquema de sistematització del conjunt de factors associats als resultats escolars podia basar-se en dues grans categories: factors externs o interns al sistema educatiu, d'una banda, i factors materials o culturals (i institucionals), de l'altra. En aquesta mateixa línia, alguns autors recuperen el concepte de "condicions d'educabilitat" per a explicar l'èxit educatiu (Bonal & Tarabini, 2010; Garcia Alegre, 2013; López & Tedesco, 2002, citats a Rodríguez i Valdivieso, 2008), els quals posen l'èmfasi en els factors externs a l'escola: i.e. condicions materials, culturals i socials. Un altre exemple pot ser el de Pàmies (2007) qui planteja una proposta d'agrupació de factors des d'una perspectiva microecològica i macroecològica suggerida per Carrasco Pons (2004) i sustentada en set eixos d'anàlisi. Altres exemples expliquen les trajectòries d'aquests joves a partir de factors interns i externs a la institució educativa com els de Mauricio i Verdugo (2007) o Besalú (2002), o bé com a resultat d'una combinació entre factors exògens i endògens a la persona com Erickson (1987) o Osorio, Mejía i Navarro (2009).

Tanquem aquest primer capítol oferint una síntesi dels principals factors promotors de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades identificats a partir d'una revisió³³ de la literatura científica en els últims quinze anys. Com hem vist en l'apartat anterior, aquests factors no es poden entendre ni de manera fortuïta ni simplement com quelcom sumatiu, sino de manera sistèmica als tres grans àmbits o nivells que afecten aquestes trajectòries: el micro, el meso i el macro.

4.1. El domini de la llengua vehicular del centre educatiu

El domini de les habilitats lingüístiques implicades en els processos d'ensenyament i aprenentatge apareix en la literatura de manera recurrent com un factor decisiu de les trajectòries educatives d'èxit dels joves de famílies immigrades. Tanmateix, la recerca ha anat demostrant que no és ni l'únic factor ni el més important (Besalú, 2002; Carrasco Pons, 2001).

En els països amb més tradició en immigració, Gándara (1999), Hakuta, Butler i Witt (2000) o Thomas i Collier (1997), han evidenciat com tot i que l'alumnat adquireixi un bon nivell de fluïdesa en la llengua vehicular de l'escola (L2), el rendiment acadèmic en L2 és considerablement inferior a les expectatives generades per la seva edat i nivell educatiu. I, en molts casos, han demostrat també com l'alumnat que participa en programes bilingües durant un període sostingut en el temps s'apropa més a les qualificacions esperades. En el context espanyol, també podem referir-nos a conclusions similars de la mà de Díaz-Aguado, Baraja i Royo (1996), Navarro i Huguet

³² Educació secundària postobligatòria

³³ La revisió feta mitjançant la cerca en bases de dades (Dialnet, Eric, PsycNet, Redalyc, Educ@ment, Raco i Redined) no respon a una anàlisi bibliomètrica com a tal, sinó que el tractament ha estat purament analític buscant aquells factors que s'han identificat com a promotors de l'èxit educatiu a nivell nacional i/o internacional.

(2005), Oller i Vila (2011, 2012), Siguán (1998) o Vila i Siqués (2012). En aquest sentit, tant Vila (2006) com Thomas i Collier (1997) afirmen que els factors més importants que prediuen l'èxit educatiu són l'escolarització prèvia en la seva llengua i l'assistència a programes escolars en els quals una part de l'ensenyament es realitza en la llengua familiar de l'alumnat. A ambdós factors s'hi afegeix el nivell educatiu de les famílies.

La importància del tractament educatiu de la llengua inicial de l'alumnat estranger, bé en la seva escolarització prèvia, bé en el programa educatiu del país d'acollida (Coelho, 2003; Vila, 2000) s'explica mitjançant la hipòtesi d'interdependència lingüística formulada per Cummins (1979, 2001, 2009), segons la qual el desenvolupament d'habilitats lingüístiques en la pròpia llengua ajuda a l'adquisició de noves habilitats des de la segona llengua que, si es donen les condicions adequades, poden transferir-se a la pròpia. En articles recents, s'han observat diferències de gènere respecte aquesta qüestió, encara que en general es confirmi també la hipòtesi de Cummins (Lee & Hatteberg, 2015).

En aquest sentit, durant molts anys aquesta qüestió s'ha considerat un "problema tècnic" (Navarro & Huguet, 2005, p. 60) de l'ensenyament, que ha radicat quasi de manera exclusiva en l'alumnat i no com un tema sociopolític de primer ordre com sí que ha estat tractat en estats com Califòrnia o Texas, als Estats Units, amb la llei d'Educació Bilingüe (*Bilingual Education Act*) del 1967, malgrat anys més tard s'aprovés la controvertida proposició 227 (1998) que va limitar l'educació bilingüe d'aquest alumnat. Conseqüentment, el fet de tractar la qüestió lingüística com una mesura correctiva o compensatòria ha provocat que la presència dels fills de famílies immigrades a l'educació secundària tingui una representació absolutament desmesurada en les aules d'educació especial com ho han anat constatant molts autors (Cummins, 1984; Gibson et al., 2013; Harry & Klinger, 2006; Harry, 1992). Ha provocat també que les administracions educatives espanyoles, una vegada garantit el dret a l'educació de tot l'alumnat, donin per descomptat que la principal i, quasi única, dificultat que tenen per a seguir amb normalitat el currículum escolar és el desconeixement de la llengua d'aprenentatge i, per tant, bàsicament s'hagin destinat recursos per atendre la diversitat de l'alumnat i polítiques compensatòries focalitzades en l'aplicació de plans d'acollida (Besalú, 2002, p. 73).

A aquestes qüestions lingüístiques s'hi afegeixen altres aspectes que s'han considerat determinants pel domini de la llengua: l'edat d'arribada (Huguet, Navarro, Chireac, & Sansó, 2009) i l'escolarització prèvia (Vila, 2000), la qualitat de l'escolarització anterior (Besalú, 2002), el desconeixement de la llengua per part de les famílies (Siguán, 2000), el temps d'estada al nou context (Huguet et al., 2006) o el coneixement d'altres llengües romàniques (Besalú, 2002).

4.2. El moment d'incorporació al sistema educatiu i la importància de l'educació infantil

Molt vinculat al domini de la llengua com ja s'ha constatat anteriorment, el moment d'incorporació al sistema educatiu i els anys de residència al país "d'acollida" esdevenen també factors rellevants per a explicar l'èxit educatiu a l'escola espanyola (Colectivo Ioé, 2003), com també s'ha corroborat als Estats Units (Baum & Flores, 2011; Cortes, 2006; Portes, 2000; Stiefel, Schwartz, & Conger, 2010).

Els treballs que vinculen aquest aspecte amb l'adquisició lingüística, conclouen que el temps d'estança al país "d'acollida" resulta absolutament rellevant en relació amb les habilitats lingüístiques desenvolupades per l'alumnat de famílies immigrades (Huguet, Navarro, Chireac, & Sansó, 2012), però també en relació amb la resta d'assignatures (Colectivo Ioé, 2003). Segons això, l'alumnat que s'incorpora abans dels 11 anys al sistema educatiu espanyol presenta trajectòries educatives més reeixides que l'alumnat que s'hi incorpora més tard, en el tram d'edat corresponent a l'ESO, on la proporció d'alumnat amb problemes de rendiment és tres vegades més gran. Fruit d'un estudi per enquesta, aquests últims autors van concloure que les diferències

observades en els resultats acadèmics en funció del moment d'incorporació a l'escola afectaven més negativament a l'alumnat marroquí i al dominicà, tant als centres públics com privats, tot apuntant a un problema seriós d'ajustament o d'adaptació entre l'alumnat i la institució escolar en el moment de passar dels sistemes educatius dels seus països d'origen al sistema educatiu espanyol. Per tant, podem pensar que aquesta situació no s'estaria resolent adequadament amb els actuals mecanismes i recursos pedagògics desplegats.

Un altre factor estretament vinculat amb aquesta qüestió és l'educació infantil. Diversos estudis centrats en l'anàlisi de la mobilitat o ascensió social han posat de relleu que l'educació infantil no obligatòria a les escoles bressol (0-3 anys) i obligatòria (3-6 anys) esdevé un determinant important de l'èxit educatiu dels fills de famílies immigrades (González Falcón, 2007; Magnuson, Lahaie, & Waldfogel, 2006; Portes & Rumbaut, 2001) tot i que la seva presència en aquestes etapes és molt reduïda (Brandon, 2004). De fet, mentre que els fills dels pares *autòctons* s'han escolaritzat de manera aclaparadora al sistema educatiu des dels 3 anys (tot just un 6% no ho ha fet encara a aquesta edat), entre els fills dels immigrants n'hi ha més d'un 30% que no s'escolaritzen (Cebolla Boado, 2014, p. 173-174).

En termes generals, la intervenció primerenca en la infància sembla tenir efectes positius a curt i mitjà termini, que van des de l'obtenció de puntuacions més altes en les proves d'intel·ligència cognitiva, menor probabilitat de repetir curs o major probabilitat de graduació a secundària, com s'ha demostrat també a partir dels resultats de PISA 2009³⁴. En el seu estudi sobre l'efecte de l'educació preescolar a França, McMahan (1992) va demostrar que estar escolaritzat almenys durant un any redueix la distància que separa les notes dels més i menys afavorits durant la primària en un 30%. És més, alguns estudis també han apuntat que l'educació preescolar redueix el risc d'atur i augmenta les perspectives d'ingressos, redueix també les taxes de criminalitat i el comportament delinqüent, a més de tot tipus de desigualtats de base socioeconòmica (Currie, 2001). Però, els guanys derivats de l'educació infantil són força majors en el cas dels infants que es troben en una situació socioeconòmicament desfavorida i, particularment, amb els que tenen pares que parlen llengües diferents a la llengua vehicular del centre –on s'inclouen els alumnes de famílies immigrades– (Currie & Thomas, 1999; Magnuson, Meyers, Ruhm, & Waldfogel, 2004). Cebolla (2008) també conclou que els beneficis d'aquesta etapa educativa tenen un impacte més positiu en la població que està exposada a un major risc d'exclusió i en els fills de famílies amb menys ingressos. Les escoles bressol estimulen les habilitats cognitives dels estudiants, i compensen l'escassa transmissió de capital cultural que es produeix als entorns més deprimits.

4.3. Les creences i expectatives positives de pares i fills cap a l'educació

Les expectatives que els pares i les mares posen vers l'educació dels seus fills és un altre factor molt present a la literatura; esdevenen un aspecte central de les motivacions i els resultats acadèmics dels joves (Carrasco, Pàmies, & Bertran, 2009; Cebolla, 2008; Murillo & Hernández-Castilla, 2013; Terrén & Carrasco, 2007), la qual cosa té un impacte directe en les expectatives dels infants i joves, els quals al seu torn també presenten expectatives elevades (Figuera, Freixa, Massot, Torrado, & Rodríguez, 2008; Palou, 2010; Sandín & Sánchez, 2015). Aquest factor està condicionat per la visió que tenen els pares de l'educació com a "ascensor social". En el context anglosaxó, també hi ha hagut una producció molt evident en aquest sentit. Estudis com els de Mistry, White, Benner i Huynh (2009), Ogbu i Simons (1998), Portes i Rumbaut (2001), Suárez-

³⁴ Els resultats de PISA 2009 van mostrar que l'alumnat de 15 anys de pràcticament tots els països de la OCDE que havien anat a una escola d'educació infantil obtenien resultats superiors als seus anàlegs que no hi havien estat escolaritzats. Encara que la majoria dels alumnes que havien assistit a educació infantil procedien de contextos més afavorits, la diferència de rendiment acadèmic es mantenia fins i tot quan es comparaven alumnes d'origens similars. Quan es té en compte el context socioeconòmic, els alumnes que havien fet l'educació infantil puntuaven una mitjana de 33 punts més (Ossa, 2013).

Orozco i Suárez Orozco (2001), Suárez-Orozco, Suárez Orozco i Todorova (2008), entre molts altres, han demostrat que els pares immigrants tendeixen a tenir expectatives altes pel que fa a l'educació dels seus fills i valoren de manera molt positiva el paper de l'escola, fins i tot més que les famílies autòctones (Boethel, 2003; Kasinitz, Mollenkopf, Waters, & Holdaway, 2008).

Herrera (2003) suggereix que hi ha una relació directa i estreta entre els patrons d'adaptació escolar dels estudiants marroquins i la condició d'immigrant de la seva família (i el projecte de mobilitat corresponent). La majoria de les famílies marroquines i joves per igual consideren que l'educació formal i les titulacions conferides són un instrument molt eficaç en la seva estratègia de mobilitat social ascendent a Barcelona. Aquests joves creuen que l'èxit a l'escola secundària (cap a la formació professional o ensenyament superior) els ajudarà a millorar el seu estatus social i el seu benestar econòmic. Les dades aportades pel Colectivo Ioé (2003) també ho confirmen. En el seu estudi, el 60% de l'alumnat marroquí i dominicà presenta expectatives acadèmiques i professionals altes, i en l'alumnat major de 15 anys aquesta proporció augmenta fins al 85%. Entre ells, una mica més de la meitat espera fer un grau universitari que li permeti arribar a ser un professional qualificat i un terç –la meitat a partir dels 15 anys– espera exercir algun ofici que tingui com a base un mòdul professional o altres estudis equivalents. En el primer cas es tracta de persones que s'han fet seva la fita de superar la “cursa escolar” aconseguint acabar els estudis universitaris; en el segon cas, es tracta d'estudis més relacionats amb professions mitjanes, sense quasi bé referències a les ocupacions més habituals dels seus pares i mares (hostaleria, construcció, servei domèstic, peonatge industrial...). Es tracta d'un clar exemple d'expectatives de mobilitat social o, si es vol, de reproducció ampliada del marc social familiar. En relació a això, Herrera (2003) fa un esmena especial. Mostra que els estudiants marroquins, en un conjunt, tenen menys expectatives que, per exemple, els seus companys xinesos. Ara bé, diu que part d'aquesta diferenciació pot ser deguda a variables com la classe social, el gènere o altres factors associats al grup cultural que es veuen fortament influenciats pels efectes discriminatoris fruit de la dinàmica social viscuda en determinats grups i presents en determinades biografies.

4.4. Estatus acadèmic i professional dels familiars directes

De la mateixa manera que s'estableixen relacions entre les expectatives de pares i fills i l'èxit educatiu, un nombre important d'estudis identifiquen també altres factors de l'univers familiar que estan estretament vinculats amb els resultats educatius com el nivell educatiu parental i el seu estatus professional. En general, el capital humà dels pares (Pong & Landale, 2012) i, en particular, els nivells educatius que adquireixen els immigrants en el seu país d'origen juguen un paper decisiu pel que fa a les aspiracions dels seus fills i les probabilitats que aquests tenen d'aconseguir millors resultats acadèmics (Feliciano, 2006; Kao & Tienda, 1998; Portes, Aparicio, Haller, & Vickstrom, 2011).

Utilitzant precisament les dades de PISA 2006, Feito (2009) va especificar una forta correlació entre els estudis de la mare i els resultats obtinguts en les proves administrades. De fet, tots els informes PISA autonòmics i nacionals han posat de manifest que l'Índex d'Estatus Socioeconòmic i Cultural (ISEC) –indicador que deriva de la informació recollida respecte als recursos i possessions dels participants, el nombre de llibres, el nivell educatiu dels seus pares i l'ocupació parental– té un efecte significatiu en la predicció de la competència (Elosua, 2013).

El Colectivo Ioé (2003), seguint amb l'estudi citat anteriorment, també va concloure que l'estatus acadèmic i professional del pare i mare era l'aspecte més determinant per explicar les trajectòries educatives a partir dels 16 anys:

Existen otros dos factores que aparecen como más determinantes para explicar la escolarización a partir de los 16 años. El primero es el estatus académico y profesional del padre y de la madre: la tasa de escolaridad de los hijos e hijas con más de 16 años cuyo padre tiene cualificación (académica y laboral) es doble que la de

quienes tienen el padre con baja cualificación; y la diferencia es todavía mayor si nos fijamos en la ocupación de la madre de familia: la tasa de escolaridad a partir de los 16 años es del 80% en el caso de hijos e hijas cuya madre ejerce una profesión cualificada (tasa muy superior a la media española); del 43% cuando se trata de un empleo no cualificado; y del 36% si la madre es ama de casa sin trabajo extradoméstico. (Colectivo Ioé, 2003, p. 66)

Així doncs, els estudis han anat confirmant sistemàticament la influència de l'estatus pre-migratori dels pares en les aspiracions i expectatives dels fills i la influència de les mateixes en l'èxit educatiu (Andres, Adamuti-Trache, Yoon, Pidgeon, & Thomsen, 2007; Bodovski & Benavot, 2006; Portes et al., 2011).

4.5. La influència del gènere

Una altra variable que té una influència important en l'experiència educativa d'aquest alumnat és el gènere (Barajas & Pierce, 2001). Els estudis empírics (Stanat & Christensen, 2006) constaten que el gènere de l'alumne acostuma a ser un dels principals factors de desigualtats dins l'àmbit individual. Si s'analitzen les proves de competències de PISA, si bé el rendiment de les alumnes sol ser superior al dels seus homòlegs masculins, les noies tan sols obtenen millors resultats en la prova de lectura, sent superades pels nois en les proves de ciències i matemàtiques.

Tot i les diferències observades per PISA en cadascuna de les àrees avaluades, en termes generals, els estudis fets amb alumnat de famílies immigrades constaten que les noies obtenen millors resultats que els nois (Noguera, 2004; Rumbaut, 2005; C. Suárez-Orozco et al., 2008). L'efecte cadena de la influència d'aquesta variable sembla tenir relació amb el fet que elles tinguin més possibilitats d'accedir a l'educació secundària i menys d'abandonar l'educació superior que no pas els seus homòlegs (Rumbaut, 2005). Tanmateix, Suárez-Orozco i Carhill (2008, p. 92) recorden que assumir sempre que el gènere conduirà a experiències diferenciades entre nois i noies és un error:

On the other hand, assuming that gender will always lead to different experiences is a mistake. While there certainly are differences between immigrant males and females there also are many similarities (Cornell, 2000; Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004; Suárez-Orozco & Qin, 2006). Interestingly, many of the dimensions we have examined over the years have revealed no gender differences. Hence, although it is important to consider gender, it is also important to recognize that non-findings of overlap in attitudes, behaviors, and experiences are in some ways as interesting as findings of differences.

Altres estudis i autors nacionals que han fet anàlisis per gènere són novament el Colectivo Ioé (2002, 2003), Goenechea (2005), Ponferrada (2008b) o Zamora (2007), per posar només alguns exemples. Segons aquests, la variable gènere, de la mateixa manera com passa amb la població autòctona, té una repercussió important en les diferències de rendiment. Alguns d'ells constaten que les alumnes immigrants tenen més èxit acadèmic que els alumnes i opten per branques acadèmiques més prestigioses, tot i que Ponferrada planteja que estem davant de trajectòries d'èxit fràgil de les noies que aconseguen arribar a l'etapa postobligatòria que a més a més amaguen un fracàs invisible:

La mayoría de las chicas y chicos de clase trabajadora tienen altas aspiraciones educativas y profesionales, y especialmente las jóvenes de minorías inmigrantes, pero estas no se corresponden con sus trayectorias escolares. De esta forma, la reproducción social en este instituto no sigue el camino de los varones resistentes, sino el de las chicas y chicos de minorías y el de aquellos de origen mayoritario que han dimitido de la escuela por ser expulsados del grupo-clase destinado a Bachillerato. Se trata de *la creación de un éxito frágil que a su vez esconde un fracaso invisible*, ya que a pesar de ser ellas las que consiguen aprobar en mayor número la ESO y de tener mayores aspiraciones académicas de largo recorrido, serán las que menos consigan aprobar el Bachillerato y llegar a la Selectividad. Por ejemplo, aunque el grupo-clase de Segundo de Bachillerato tuviese más chicas que chicos, un análisis de la cohorte desde Tercero permite mostrar que únicamente tres chicas de aquel grupo consiguieron llegar, ya que las demás jóvenes hicieron la ESO en un centro concertado o venían de otros institutos. Las fotografías fijas nos esconden la gran selección escolar que viven las y los jóvenes de clase trabajadora y de minorías en la escuela. (Ponferrada, 2008b)

Entre els aspectes que poden relacionar-se amb les diferències de gènere observades en les trajectòries d'aquests joves, Ponferrada (2008b) destaca que l'èxit educatiu de les noies té una importància clau no només en la seva inserció en el mercat laboral, sinó també en les seves futures relacions de gènere, així com en el canvi intergeneracional de les famílies que han viscut projectes migratoris. D'altra banda, Feliciano i Rumbaut (2005) destaquen els següents aspectes:

- El fet que elles comptin amb les dues figures paternes ajuda a les noies més que als nois a adoptar hàbits d'estudi, potser en part pel major control familiar que se'ls exerceix.
- Es considera "femení" que es "comportin bé" i que estudiïn a l'escola.
- Algunes noies també entenen els seus èxits acadèmics com una demostració en contra de les rols culturals de gènere definits pels seus pares.
- Les noies creuen, més que els nois, que una bona educació els ajudarà a aconseguir un millor treball després de l'escola.

Respecte el comportament acadèmic d'uns i altres, el Colectivo Ioé (2003) apunta que els problemes de rendiment escolar són molt més freqüents entre els nois (38%) que en el cas de les noies (19%), diferència que s'incrementa encara més en els nivells postobligatoris –tenen problemes gairebé la meitat dels nois i la cinquena part de les noies. Aquest fenomen, que també es registra –tot i que amb una intensitat una mica menor– entre l'alumnat autòcton, té a veure amb uns perfils diferenciats de comportament, segons es recull en aquest estudi. Les noies serien "més disciplinades i estudioses, sortirien menys de casa i tindrien menys inclinació que els nois a deixar-se portar per grups problemàtics". Des d'una mentalitat de *tall patriarcal*, "força pares i mares accepten amb naturalitat que el noi tingui més llibertat de moviments que les seves germanes o que aquestes hagin de ser més disciplinades i col·laborin més en les tasques domèstiques".

Ara bé, aquesta influència del gènere varia molt d'un col·lectiu a un altre, i esdevé precisament un dels motius pels quals algunes noies no tenen la possibilitat d'accedir a l'educació superior. A més, per algunes tenir fills a edats joves és un dels elements que els impedeix continuar amb la seva trajectòria escolar. Així es posa de manifest en l'exploració duta a terme dels imaginars existents a l'escola sobre els "bons i mals" estudiants, a partir del qual les autores posen de manifest com les categories socials de gènere, ètnia i classe funcionen de manera connexionada i contextual (Olmos & Gómez, 2014). Així, malgrat que les noies sempre han estat representades –i consegüentment tractades– en contextos educatius formals com a "bones per estudiar", perquè se'ls pressuposa certa docilitat innata, predisposició a la dedicació i a l'obediència –característiques absents en l'imaginari masculí– aquesta major capacitat d'estudi i de satisfer els requisits de l'educació formal que és percebuda com a innata al gènere femení entra en contradicció quan el gènere es relaciona amb altres categories socioculturals com la nacionalitat o la procedència geogràfica: aquest imaginari no sempre es manté i pot funcionar de forma contrària, com a categoria d'estigmatització i opressió.

4.6. L'avantatge de l'optimisme de l'«immigrant»

Altres autors han defensat que amb l'«optimisme immigrant» es pot explicar l'èxit educatiu de l'alumnat de famílies immigrades. Sota aquesta hipòtesi, l'alumnat creu que els seus esforços seran recompensats si treballen i s'esforcen molt (Gibson, 1988; Kao & Tienda, 1995; C. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 1995; M. Suárez-Orozco, 1991, 2001). Segons això, les «ideologies de l'oportunitat» i la «cultura de l'optimisme» que motiven als pares immigrants a sortir del seu país compensen el baix nivell socioeducatiu de partida de les famílies. Altres estudis argumenten que l'optimisme es desprèn de l'experiència transnacional viscuda, de manera que els joves pensen que ho estan fent millor o tenen possibilitats de fer-ho millor que els seus iguals del país d'origen (Louie, 2006). Aquesta variable va aparèixer amb força en la literatura com a contraresposta a estudis tan importants com el de Coleman (1968), *Equality of Educational Opportunity*, en els

quals es posava de manifest que les desigualtats educatives entre alumnat autòcton i estranger es devien al fet que els pares d'aquests infants pertanyien a un estrat de la societat amb un nivell educatiu i estatus socioeconòmic baix.

Els resultats d'algunes recerques etnogràfiques nacionals (Bonal et al., 2003; Herrera, 2003) també posen de manifest que els joves marroquins adopten una visió instrumental de l'educació que fa que promoguin el desenvolupament d'identitats culturals noves i més proactives dins i fora del context escolar, la qual cosa incideix en l'èxit educatiu:

The case of Moroccan families and youth in Barcelona appears to provide us with a situation where their status as immigrants –and thus, their mobility projects and educational strategies–plays a central role in the expression of a proactive orientation to school very similar to those described by Gibson (1988) and Suarez-Orozco (1991). The pragmatic purpose of school is emphasized, the conflicts that emerge in school-family relations are considered but deflated, and school success is personalised as an outcome of hard work and discipline. (Herrera, 2003, p. 98)

En aquesta línia, Alegre i Herrera (2000) apunten que encara que els pares es mostrin preocupats per aspectes institucionals que puguin incomodar-los com “hostilitats racials” o pressions derivades de “voler occidentalitzar”, la majoria assumeixen que l'èxit educatiu és el resultat del treball dur i la disciplina. Per tant, no accepten com a excusa arguments com la desigualtat social o mestres “incompetents” per concebre resultats acadèmics pobres, un rendiment deficient o un mal comportament.

4.7. Un esperit intencional d'abnegació per part de l'alumnat

Molt relacionada amb la variable anterior, Feito (2009) proporciona un altre factor que correlaciona positivament amb l'èxit educatiu d'aquest alumnat el qual té el seu origen en Bernard Lahire (1993) i les seves investigacions sobre la cultura escrita. Es tracta d'un esperit intencional d'abnegació dels fills cap als pares i a la inversa conseqüència dels progressos que fan a l'escola. Així és com els infants i joves de pares amb escassíssima o nul·la alfabetització poden trobar un fort estímul escolar en aquesta carència de les seves famílies, els progressos escolars dels quals són altament valorats (Devine, 2009) pels seus pares perquè són ells qui estan en condicions de poder entendre i accedir a la informació escrita que arriba a les llars familiars o de contribuir a portar l'economia de la casa.

Els alumnes volen honorar a les seves famílies i per això mostren “motivacions filials” (Saucedo Ramos, 2003; C. Suárez-Orozco et al., 2008). En altres paraules, per a molts immigrants les relacions familiars i socials són extremadament importants per iniciar i mantenir les seves motivacions. Mentre que per als estudiants autòctons aconseguir alguna cosa sol estar més motivat amb l'intent de guanyar independència de la seva família; en canvi, per als estudiants immigrants aconseguir bons resultats acadèmics i mantenir-se en el sistema educatiu està motivat i condicionat per la família. Per tant, reconèixer i construir sobre la base de la cultura ètnica de l'origen del estudiants és un camí per ajudar-los a tenir èxit.

Altres (Sauer & Correa, 2008) arriben també a la mateixa conclusió, dient que no són pocs els alumnes que experimenten un valor de “solidaritat” dins la família des de la infància –una solidaritat derivada d'una situació de suport mutu que tracta de millorar la situació de la família.

4.8. L'explicació cultural de les diferències ètniques: grups i generacions

Una altre qüestió molt estudiada ha estat l'explicació cultural de les diferències ètniques pel que fa a l'èxit i al benestar a l'escola (Fernández Batanero, 2006). D'una banda, s'ha constatat que l'èxit educatiu de l'alumnat de famílies immigrades difereix entre països, és a dir, en alguns països alguns joves aconseguen majors percentatges d'èxit educatiu que en altres. De l'altra, s'ha

observat que aquest fenomen varia també segons el país de procedència familiar i, per tant, alguns tenen més èxit que altres dins d'un mateix país.

A tall d'exemple, en els últims anys les anàlisis fetes amb dades de PISA han destacat que la "condició d'immigrant" –fonamentalment l'origen socioeconòmic i cultural de la família– afecta negativament el rendiment acadèmic de l'alumnat, tot i que el coeficient negatiu d'aquesta variable disminueixi quan s'introdueixen característiques de centre al model (Calero & Escardíbul, 2007, 2013; Calero & Waisgrais, 2008).

Existe, por ejemplo, una amplia evidencia acerca de cómo el origen socioeconómico y cultural de la familia está fuertemente relacionado con el rendimiento educativo de inmigrantes y nativos, siendo este, probablemente, el principal factor que podemos explicar y contabilizar de la distancia en los resultados (Calero & Escardíbul, 2013, p. 8).

Partint també de les mateixes dades, altres investigadors han fet anàlisis en funció del país d'origen i de destí, a partir de les quals han constatat que hi ha diferents patrons de rendiment acadèmic segons la zona d'origen de l'alumnat migrat:

La descomposició del efecto inmigrante, el hecho de que los alumnos inmigrantes rindan de manera diferente dependiendo de su país de origen y de destino, se ha realizado desde diversas perspectivas. En primer lugar se ha analizado las características de los países de destino como determinantes del rendimiento de inmigrantes de diferentes orígenes (Worbs, 2003; Timmerman, Vanderwaeren y Crul, 2003; Tubergen y Werfthorts, 2007). Desde este enfoque estas diferencias se mantienen, incluso cuando se incluyen características individuales de los alumnos. En el caso del análisis para Bélgica, centrado en estudiantes marroquíes y turcos, el estudio concluye que esta diferencia, una vez incluidas las características socioeconómicas, se explica por el hecho de los estudiantes inmigrantes suelen estar concentrados en determinadas escuelas, afectándoles en mayor medida el efecto compañero. (Zancajo & Franquesa, 2010, p. 104)

Altres treballs han posat l'atenció en la distinció sociològica entre l'alumne immigrant, l'alumne de primera generació, de segona generació, de generació 1.5, etc. (Alba, 2005; Portes & Aparicio, 2009; Portes & Rumbaut, 2001; Rumbaut, 2006) i com els límits i les fronteres entre aquests grups tenen una incidència en el comportament acadèmic.

Davant d'aquestes qüestions, Levels, Dronkers i Kraaykamp (2008) conclouen que els determinants individuals que permeten explicar les trajectòries d'aquest alumnat estan suficientment documentats (Kao i Thomson, 2003) i, que encara que sigui possible explicar en part els motius d'aquestes diferències a partir d'explicacions culturals, després de controlar totes aquestes variables individuals (micro), les diferències a nivell macro es mantenen.

Per tant, hem de ser prudents amb la interpretació que pot derivar d'aquestes variables si es fa de forma aïllada i descontextualitzada, tot i coincidint en la utilitat d'aquest tipus d'anàlisis. I, en aquest sentit, coincidim amb els investigadors que alerten que aquestes "l·listes d'èxit" escolar en funció de l'origen geogràfic no fan altra cosa que ocultar un discurs xenòfob³⁵ que intenta relacionar el progrés escolar i la nacionalitat de procedència (García, Fernández, Rubio, & Soto, 2011).

4.9. Els universos familiars –cohesió, suport, supervisió, etc.– i les relacions amb l'escola

Mentre que l'èmfasi en el debat públic a Espanya s'ha centrat a les escoles, en la sociologia europea, per exemple, s'ha raonat en molts casos que són més aviat les característiques dels

³⁵ L'ús que es fa a la premsa dels estudis fets en aquest sentit evidencia també aquest tipus de discursos. El País de Catalunya publicava recentment les conclusions d'un dels últims estudis de la Fundació Jaume Bofill –en el qual es parla de l'augment de les desigualtats educatives– sota el titular "Un estudi diu que ser immigrant afecta el rendiment escolar". (Baquero, 2015)

universos familiars les que expliquen el gruix de diferències en els resultats educatius (Cebolla Boado, 2014).

En primer lloc, tant la cohesió familiar com el fet de disposar d'un sistema de supervisió familiar, autoritat, i reciprocitat que funcioni bé actuen com vectors poderosos de l'èxit educatiu i del benestar dels joves de famílies immigrades (Sancho et al., 2012; C. Suárez-Orozco & Carhill, 2008). Feu i Prieto-Flores (2011), citant a Hagan, MacMillan i Wheaton (1996) expliquen que la implicació del pare i la mare en l'educació dels seus fills té un paper molt positiu que compensa, en moltes ocasions, el dèficit de capital social vinculat a gran part dels processos migratoris. Els autors també van posar de manifest el que a priori es pot considerar una obvietat: els efectes negatius de la migració eren més pronunciats en les famílies en les que ni el pare ni la mare s'involucraven en els estudis dels fills. Els resultats donen suport a la tesi de tancament intergeneracional de James Coleman (1988), que argumenta que té més efecte en el rendiment acadèmic dels fills el fet que el pare i la mare participin activament en l'educació i intercanviïn informació amb familiars d'altres companys i companyes de classe, que no pas la situació en què intenten afrontar l'educació dels fills pel seu compte o la situació en què és només la mare qui hi participa tota sola. En aquesta línia, els estudiants són més propensos a obtenir millors resultats i a promocionar al llarg dels cursos, quan discuteixen els programes i altres aspectes de l'escola amb els seus pares, i quan aquests els limiten, per exemple, la quantitat de temps davant del televisor (Israel et al., 2001). A diferència del que es podria pensar, que els pares revisin sistemàticament les tasques dels seus fills s'associa negativament amb l'èxit educatiu. Segons això, un ambient acollidor i orientar sobre quines conductes són més i menys adequades fa que els joves tinguin èxit, i no que els pares controlin que fan les tasques diàries.

A aquest element cal sumar-li que encara que el pare i la mare acostumen a tenir un paper nuclear en l'estructura i composició familiar, en el cas dels joves de famílies immigrades, altres membres de la família –padrins, tiets, cosins, etc.– són també fonts essencials de suport:

For many immigrant families, extended family members –godparents, aunts, uncles, older cousins, and the like– are often critical sources of tangible instrumental and emotional support. Immigrant families are complex in structure, challenging the usual definitions of family in social science (intact, mother-headed, blended, and the like). Many, if not most immigrant families include multiple generations, and there tends to be much fluidity in membership from one point of time to the next. (C. Suárez-Orozco & Carhill, 2008, p. 96)

En segon lloc, un altre element destacat per Israel et al. és que els pares coneixen els pares dels millors amics dels seus fills. Les relacions formades a conseqüència de conèixer els pares dels amics possibiliten un apropament entre les xarxes locals, que a la vegada poden reforçar les normes comunitàries i les pràctiques que promouen l'èxit educatiu. També en aquesta mateixa línia argumental, el fet que pares formin part o es relacionin amb les entitats, associacions i altres comunitats del seu entorn esdevé clau per afavorir les trajectòries d'aquests joves:

Because no family is an island, family cohesion and functioning are enhanced when the family is part of a larger community displaying effective forms of what Felton Earls has termed "community agency" (Earls, 1997). In immigrant communities these organizations are often associated with a church or religious organization (often overlooked by social scientists). For youth, the notion of community cohesion and supervision are conceptualized as inoculating to toxic elements in their new settings (DeVos, 1992). [...] Community organizations serving Latino immigrant origin youth tend to be reactive, emphasizing problem behaviors such as gang or pregnancy prevention; in contrast, community services for Asian youth are proactive, emphasizing activities such as SAT preparation, math, and English tutoring (Zhou & Li, 2003). (C. Suárez-Orozco & Carhill, 2008, p. 97)

En tercer lloc, el fet que es doni una relació estreta entre família i escola repercuteix positivament en la integració social i educativa dels joves i, com a conseqüència, els seus resultats acadèmics milloren quan la implicació de les famílies a l'escola és més gran (Carrasco et al., 2009; Conchas, 2006). Ara bé, aquesta relació sovint està fortament marcada com a mínim pels següents factors:

- Manca de preparació de l'escola per respondre a les necessitats d'aquests col·lectius.
- Els pares són desconexors de la llengua vehicular del centre i també dels codis de referència de la cultura d'acollida.
- Les dificultats derivades de la comunicació intercultural entre famílies i escola, provoquen que els pares no participin.
- Encara que cal distingir entre diferències intergrupals per no caure en l'homogeneïtzació, molts pares coneixen poc la cultura d'«anar a l'escola».
- El rol del professorat té un matís diferent en cada cultura.

Davant d'això, hi ha un gran ventall de treballs que teoritzen sobre com es donen les relacions entre escola, família i comunitat, i com poden millorar-se³⁶ (Boethel, 2003; Carrasco et al., 2009; Desforges & Abouchar, 2003; Ferguson, 2008; Garreta, 2009; Jeynes, 2003, 2007; Paniagua, 2013, 2015).

Altres recerques, per exemple, han explorat el suport familiar, els valors culturals, i la transferibilitat del capital familiar, és a dir, la capacitat dels joves per aprofitar el capital familiar i desenvolupar el seu propi capital social en el país d'acollida, i com això està vinculat amb l'èxit educatiu i la mobilitat social (Moskal, 2013).

Coincidim amb García Castanyo et al. (2011) en que s'ha fet un esforç evident en la literatura per determinar el paper de les famílies en l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades i per a identificar les pràctiques educatives que més contribueixen a aquest èxit –i moltes vegades s'ha acabat acusant als pares i mares del fracàs dels seus fills. I, en altres ocasions, s'ha posat de relleu la necessària col·laboració entre el sistema educatiu i les xarxes familiars i socials, tot posant l'èmfasi o bé en la relació que hi ha entre família i comunitat de pertinença, o bé en la relació entre família i institucions o entitats susceptibles d'oferir ajuda en el procés d'integració.

4.10. Mentors i persones que es preocupen pels joves –els “caring adults”–

Encara que a Espanya aquesta qüestió no ha estat tan prolífica pel que fa a treballs empírics i publicacions, els joves que estableixen relacions de mentoria amb altres adults –diferents als pares– del seu entorn tenen majors probabilitats de tenir èxit educatiu.

En gairebé totes les històries d'èxit immigrant apareix un mentor adult que mostra interès per l'infant o el jove i que es compromet activament en la seva vida (Sandín & Sánchez, 2015b; C. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008). Les connexions amb aquests adults no familiars –un líder de la comunitat, un mestre o professor, un membre de l'església, o un entrenador– són

³⁶ Feu i Prieto-Flores (2011) menciona, per exemple, els treballs de Joyce L. Epstein (1996) el qual identifica sis tipologies de relacions entre les tres esferes –escola, família i comunitat; i, el de Sui-Chu i Willms (1996) els quals destaquen que les escoles que es troben en barris de classe mitjana tendeixen a tenir resultats acadèmics més bons perquè s'hi concentra un *ethos* de classe que promou la participació de les famílies en els centres educatius. També hi ha diverses investigacions basades en experiències concretes que han demostrat que amb més unió de les diferents esferes s'afavoreix el rendiment acadèmic dels estudiants amb més desavantatge. *Accelerated Schools, Success for All, KIPPS, Harlem Children's Zone* o el programa AVID (*Advancement Via Individual Determination*) en són alguns exemples als Estats Units, o comunitats d'aprenentatge en el cas de l'Estat espanyol. En tots hi ha un aprenentatge centrat en l'alumnat, expectatives altes i una gran participació de les famílies i de la comunitat. Per part seva, Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Sattin-Bajaj (2010) parlen de la iniciativa AVANCE-El Paso, un programa nacional que treballa per dotar a pares de baixos ingressos amb les habilitats i recursos necessàries per a donar suport al desenvolupament dels seus fills a l'escola. Reconegut amb el prestigiós Premi *E Pluribus Unum Award* per la *Migration Policy Institute's National Center on Immigrant Integration Policy*, aquest programa opera actualment en 16 escoles de El Paso i del sud de Nuevo México, on funciona amb famílies majoritàriament immigrants. Les famílies participen en classes d'alfabetització d'adults i reben educació. L'impacte en els resultats dels estudiants ha estat notable; els alumnes han mostrat millors resultats als exàmens estandaritzats, millors taxes de graduació de l'escola, i l'augment de les taxes de matrícula a la universitat s'ha incrementat.

importants en l'adaptació acadèmica i social dels adolescents immigrants. Aquests joves sovint estan sotmesos a canvis profunds en ells mateixos (*self*) i lluiten per negociar les circumstàncies canviants amb les quals es troben en les relacions amb els seus pares i companys (M. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008). Les relacions protectores amb adults els ofereixen contextos segurs per a l'aprenentatge de noves normes i pràctiques culturals, i per a captar informació vital per a tenir èxit a l'escola (Rhodes, 2002). Esdevenen, així, un escenari de compromís acadèmic (Pianta & Stuhlman, 2004; Roderick, 2003; Stanton-Salazar, Chávez, & Tai, 2001; Stanton-Salazar & Spina, 2003).

Aquestes relacions de mentoria tenen implicacions especials per als joves de famílies immigrades, ja que en el transcurs dels projectes migratoris les persones se separen i molts lligams importants es trenquen o debiliten (Roffman, Suárez-Orozco, & Rhodes, 2003). Les relacions de mentoria donen als joves noves oportunitats d'involucrar-se en relacions noves la qual cosa genera lligams alternatius i significatius. El mentor, entès com a adult que ha estat més temps al país d'acollida, proporciona tot tipus d'informació útil sobre els nous contextos on es troba immers i contribueix a que l'adolescent pugui negociar de manera més efectiva les transicions del seu desenvolupament. A més, si es dona el cas que el mentor és del mateix país que el jove a qui mentoritza, l'ajuda a interpretar també les regles i normes de la nova cultura i, per tant, contribueix a atenuar rigideses culturals. Els mentors *biculturals* serveixen com a models a seguir en el difícil procés³⁷ de desenvolupament d'una identitat bicultural, sent un exemple de com preservar la identitat ètnica quan els trets de la cultura majoritària (*mainstream*) s'incorporen a la vida quotidiana dels joves (Crul, 2002, 2007).

Altres relacions de suport amb els mestres i professors i amb altres adults de l'escola, en particular, també apareixen com a indicadors clars d'èxit educatiu en les trajectòries d'aquests joves. Segons Green, Rhodes, Heitler, Suárez-Orozco i Camic (2008), aquestes connexions són un factor protector important en les vides dels joves, ja que els ofereixen informació sobre les pràctiques culturals (Stanton-Salazar & Spina, 2003) i esmorteixen l'estrès emocional derivat de les dificultats en la llengua, l'exposició a la discriminació, el malestar amb altres cultures, i les separacions familiars derivades de la migració (Roffman et al., 2003; C. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001). Les relacions amb els agents socioeducatius també influeixen positivament en l'establiment d'objectius de cooperació i de respecte mutu, rebutjant la competitivitat (Ryan & Patrick, 2001). Per últim, altres estudis empírics han demostrat la importància dels lligams afectius i emocionals en la construcció de relacions canalitzadores de suport i conductores de recursos (Valenzuela, 1999). En aquest sentit, l'estudi de Sancho et al. (2012) va apuntar que els docents que havien cregut en els joves, que els havien retornat una mirada positiva i que els havien empès a seguir endavant havien estat pilars fonamentals del seu pas per secundària.

4.11. La incidència del grup d'iguals en l'experiència escolar

Els companys i les amistats dels joves de famílies immigrades també constitueixen un factor destacat en la literatura com una font de capital social positiva i com un factor promotor de l'èxit educatiu –tot i que una gran part de la literatura també s'ha dedicat a demostrar la influència negativa dels iguals en l'experiència escolar (Ream & Rumberger, 2008; Swenson & Hiester, 2008). Centrant-nos en els factors positius, s'ha demostrat que incideixen en el desenvolupament d'un fort sentiment de pertinença i acceptació; que actuen com a fonts de suport en les tasques escolars i com a facilitadors lingüístics quan els companys encara presenten dificultats amb la llengua; i, per últim, que assumeixen el rol d'orientadors educatius sobretot en els moments de prendre decisions de carrera (Gibson, Gándara, & Koyama, 2004; Stanton-Salazar & Spina, 2005).

³⁷ Els treballs de Massot (2003a, 2003b), per exemple, són una aportació rellevant de com els joves que viuen en una cultura diferent a la de la seva família construeixen la seva identitat des de la infància.

En valorar (o devaluar) certs resultats acadèmics i mitjançant la imitació de determinades conductes acadèmiques específiques (Hurd, 2004), els companys estableixen quines són les normes de participació acadèmica. A més, es converteixen en fonts fidedignes d'informació (sobre exàmens, professorat de suport, activitats voluntàries, i opcions acadèmiques com les vies d'accés a la universitat), models de comportament social i fonts de reforç i d'ajuda mútua en la realització de tasques escolars (aclareixen dubtes i qüestions abordades a l'aula) (Gibson, Gándara, et al., 2004). Les relacions entre iguals són, per tant, un bon indicador no només d'adaptació social, sinó també d'aprofitament acadèmic (Besalú, 2002).

En un estudi recent (Sandín & Sánchez, 2015b), vam observar també dos aspectes fonamentals que derivaven d'aquestes relacions. D'una banda, el contacte i l'establiment de relacions amb els iguals és una manera d'accedir a xarxes socials de suport ja establertes; relacions que esdevenen fonts d'ajuda per superar situacions d'adversitat, tant acadèmica com personal. De l'altra, els joves de l'estudi afirmaven que el seu grau d'adaptació i integració a la nova realitat depenia en gran mesura de la seva habilitat per evitar grups culturals endogàmics. És a dir, com més heterogènia i diversa era la seva xarxa social (quant a nacionalitats, països d'origen, etc.), major era el seu grau d'integració en la comunitat de destí. Per tant, els joves que presentaven trajectòries educatives d'èxit disposaven d'una xarxa d'amistats formada per persones de diferents orígens culturals. En efecte, doncs, el fet de relacionar-se amb companys nadius els és útil per a descodificar les normes culturals de l'escola i l'entorn (C. Suárez-Orozco, Pimentel, & Martin, 2009).

Un altre element interessant és que la presència d'un nombre considerable d'estudiants de famílies immigrades a la mateixa classe també exerceix una influència positiva en els resultats educatius d'aquests joves (Fernández Enguita, Gaete, & Terrén, 2008; Mantovani & Martini, 2008). D'aquesta manera, les relacions intra-ètniques dins l'escola poden jugar un paper crucial en l'augment de la solidaritat interpersonal i, consegüentment, impulsar pràctiques de suport entre l'alumnat. Ara bé, per als alumnes nadius italians, la presència o absència d'estudiants estrangers tenia poca o cap influència. La situació per l'alumnat migrat era bastant diferent: a les classes amb només un estudiant migrat, el rendiment educatiu era menor que quan a l'aula n'hi havia quatre o més. I, en aquest últim cas, els resultats acadèmics de l'alumne eren totalment comparables a la dels seus companys *autòctons*.

Altres estudis s'han centrat a estudiar de quina manera l'entramat relacional dels joves, és a dir, les seves xarxes personals i socials incideixen en els seus resultats acadèmics i, per tant, en l'èxit educatiu sota una aproximació teòrico-empírica de tipus relacional –anàlisi de xarxes socials (ARS)³⁸–, a partir de les quals s'han explorat l'estructura, composició i funcionalitat de les xarxes (Lubbers, Van Der Werf, Sniijders, Creemers, & Kuyper, 2006). Des d'aquest punt de vista, s'han fet nombrosos estudis a partir de les quals s'ha arribat a conclusions com que la densitat de la xarxa social és un predictor estadísticament significatiu del rendiment acadèmic, la qual cosa suggereix que *les persones que coneixes* juguen un rol important a l'aula pel que fa a l'èxit educatiu (Rizzuto, LeDoux, & Hatala, 2009). De manera anàloga, els resultats d'un estudi recent del GREDI mostren variacions en els sistemes relacionals dels joves segons diverses naturaleses de la qualitat del vincle analitzat i en funció de variables atributives com la percepció d'integració social (Palou & Sandín, 2013). Aquesta aproximació als diferents contextos transaccionals de l'alumnat permet valorar de forma sistèmica la possible incidència dels vincles en el seu

³⁸ L'ARS ofereix entre altres mesures les següents: densitat de la xarxa (percentatge de relacions existents sobre el total de relacions possibles), centralització (grau en què l'estructura i les relacions d'una xarxa es concentren al voltant d'uns pocs actors), centralitat de grau o *degree* (nombre d'actors als quals està connectat), intermediació o *betweenness* (pont entre nodes), proximitat o *closeness* (distància respecte la resta de nodes), *eigenvector* (connexió a nodes ben connectats). A més, per graficar les xarxes, es tenen en compte variables atributives com a dades sociodemogràfiques, el gènere, el lloc de procedència, el sentiment de pertinença, l'autoconcepte acadèmic, etc.

desenvolupament educatiu, prosocial i en el seu benestar personal. S'aprecia que el seu "capital social relacional" és una expressió dels processos viscuts d'integració i convivència (Sandín & Pavón, 2011) alhora que una oportunitat per a la participació i promoció socioeducativa.

Al capdavant, el que és evident és que els contextos socials en què viu l'adolescent juguen un paper important en com es defineix l'etapa de l'adolescència culturalment i estructuralment i en com es defineix la trajectòria escolar. Degut a que passen gran part del seu temps a l'escola, la majoria dels contactes socials dels joves es concentren precisament dins l'entorn escolar i, per tant, estableixen relacions a través de la interacció interpersonal amb companys de la mateixa edat (Feld, 1981). No obstant això, no totes les amistats són de l'«escola»: algunes han estat escollides fruit de la relació dels pares, altres derivades de les activitats extracurriculars en què participen, i altres són del barri (van Zanten, 2000)³⁹. I, precisament durant l'adolescència és quan la influència dels companys augmenta, just en el moment en què es tornen més autònoms, i quan tenen lloc les primeres relacions afectives (Brown, 1990, citat a Mullan, Harker, & Guo, 2003).

4.12. La importància de les associacions, les entitats i les xarxes informals

Els espais d'educació no formal –centres oberts, biblioteques, etc.– també representen una aportació valuosa i efectiva per a estimular les potencialitats dels infants i joves de famílies immigrades; afavoreixen el seu rendiment acadèmic i faciliten la seva adaptació social (Besalú, 2002), donat que estimulen les habilitats cognitives dels estudiants, i compensen l'escassa transmissió de capital cultural que es produeix en els entorns més deprimits (Feu & Prieto-Flores, 2011). Israel, Beaulieu i Hartless (2001) destaquen que la participació en algunes organitzacions ajuda a desenvolupar relacions positives amb adults-model que després faciliten l'èxit educatiu. Les organitzacions que aquest autor posa com a exemple són l'església i la participació en activitats amb grups comunitaris, ambdues ofereixen l'oportunitat d'aprendre normes, valors i de compartir aspiracions. A més, quan aquestes activitats impliquen la presència de més adults amb estudis superiors, els joves estan envoltats de models de rols positius que il·lustren la importància dels èxits educatius.

Entès d'aquesta manera, les associacions i entitats en què participen els joves estarien actuant com a intermediàries o facilitadores. Tanmateix, hi ha varies qüestions que cal tenir presents: d'una banda, la participació en un nombre excessiu d'activitats podria fragmentar el temps que un alumne necessita per establir relacions positives efectives (Israel et al., 2001); de l'altra, els joves de famílies immigrades són precisament els que menys participen en activitats de temps lliure com les extraescolars i, quan ho fan, la naturalesa de les mateixes és diferent. En concret, hi ha diferències significatives entre l'alumnat que durant el curs escolar o l'estiu assisteix a activitats de lleure clarament formatives i aquell que no ho fa, i destaquen les diferències en resultats acadèmics (Alexander, Entwisle, & Olson, 2001; Downey, von Hippel, & Broh, 2004). Respecte la naturalesa de les activitats, sembla que les diferències observades en els resultats educatius es deuen, en gran part, als processos de selecció dels cursos –si es configuren amb una població homogènia o heterogènia, etc.– i al contingut dels programes –si són compensatoris o

³⁹ Per a un estudi detallat del desenvolupament de les xarxes socials dels iguals, la sociabilitat a l'aula i la conformació de les relacions interètniques, i com aquests aspectes condicionen les "cultures de carrer" i "cultures d'escola" que cada jove construeix, suggerim consultar la línia d'estudi de Van Zanten (2000). A tall d'exemple, aquest autor demostra que els espais de socialització que tenen els joves a l'abast els predisposa cap a un univers o altre de socialització, cosa que defineix la seva pròpia cultura escolar i incideix, per tant, en l'experiència educativa que viuen. En el cas dels adolescents "suburbans", l'elecció queda sovint delimitada pel confinament espacial i la baixa assistència a les activitats organitzades fora de l'escola. Els joves es mouen en base a dos grups d'amics: els de la "ciutat" que també poden ser cosins o fills d'amics dels amics de la família i de l'escola; i els amics "del lloc on viuen", que solen ser principalment amics del barri i de l'escola.

d'expectatives altes (Borman & Dowling, 2006). I sembla que aquesta divisió es manifesta d'una manera especial sobretot al final de la secundària (Feu & Prieto-Flores, 2011).

Altres treballs han destacat el rol de les condicions sostingudes pel que fa a l'acollida i la integració (Pàmies et al., 2014). Les xarxes informals, majoritàriament intraètniques, han ofert el suport en els moments d'acollida inicial. Aquestes xarxes, més o menys articulades, els van proveir d'informació bàsica, i encara que en alguns casos esdevingueren constrenyedores en l'accés a formes de capital social vertical, els que no van gaudir d'aquest suport inicial creuen que van perdre l'accés a recursos i claus culturals que els haurien ajudat en la integració i en l'èxit. En altres casos, aquests autors destaquen que s'han establert parentius ficticis entre nouvinguts i nadius, la qual cosa també ha afavorit els processos d'acompanyament i la superació de moments crítics. En tots els casos, la vitalitat dels recursos veïnals i de les xarxes interètniques i intraètniques, en termes de capital social i d'accés als recursos, posa en relleu l'ampli suport amb què compten les famílies, però també la dificultat en l'articulació de les mateixes per ajustar les respostes, per exemple, educatives.

4.13. Els contextos sociocomunitaris, familiars i escolars en l'estructura d'oportunitats i l'experiència escolar de l'alumnat

En relació als primers –els factors “de sistema”–, entenem que inclouen totes aquelles variables que amplien la mirada i els motius a través dels quals explicar l'èxit educatiu i els quals s'emmarquen en el context sociocomunitari, familiar i escolar (Fullana et al., 2003). Prenent com a referència els estudis de Franzé (1999, 2000), les oportunitats educatives de l'alumnat de famílies immigrades i l'alumnat “autòcton” són desiguals i, per tant, l'èxit educatiu està condicionat per les desigualtats socials, jurídiques, o d'accés als recursos. Aquest és el marc de referència que cal no només tenir en compte sinó també analitzar.

En primer lloc, les característiques dels contextos social i comunitari configuren un entorn més o menys favorable per a la integració de les famílies, la qual cosa al seu torn repercuteix en els processos d'integració escolar dels seus fills (Besalú, 2002; Brännström, 2008; Henry et al., 2008; C. Suárez-Orozco & Carhill, 2008). A continuació, recollim alguns dels aspectes que segons Besalú configuren i incideixen en les trajectòries educatives dels joves, en tant que l'escola és un dels primers espais reals de convivència ciutadana, i també un dels primers àmbits d'acollida per als pares i mares de l'alumnat:

- El panorama urbanístic i de vivenda esdevé especialment complex i difícil, perquè les famílies immigrades tendeixen a ocupar les zones de vivendes més barates i degradades dels municipis i, com a conseqüència, ens trobem amb centres estigmatitzats o etiquetats negativament per raó del tipus d'alumnat escolaritzat. Feu i Prieto-Flores (2011) també citen altres treballs empírics que destaquen com la pobresa, marginació o exclusió social d'un espai urbà o d'un barri –concentració d'experiències negatives, segregació de l'habitatge, cronificació d'un entorn descuidat i hostil, urbanisme desestructurat i poc acollidor– pot tenir efectes negatius en la creació de capital social i ergo en els resultats acadèmics de les persones que hi viuen⁴⁰. Altres treballs en aquesta línia són els de Van Zanten (2000).
- Les resistències que es donen entre la població *autòctona* cap a l'acceptació de la nova realitat multicultural i que es manifesten en actituds i comportaments de vida quotidiana.

⁴⁰ Seguint amb Feu i Prieto-Flores, encara que no hi ha gaires investigacions empíriques que hagin explorat a fons aquest tema a casa nostra, als barris de Catalunya o d'Espanya situats en un marc urbà desordenat, caòtic i insalubre, les possibilitats d'èxit social i educatiu són realment escasses i les intervencions públiques que s'han dut a terme en aquests contextos en general s'han destacat més pel seu caràcter assistencialista i compensatori que d'apoderament i de transformació social real i integral (Besalú i Feu, 2006).

La presència de la diversitat activa els estereotips i prejudicis latents i no és gens difícil que es transformin en actituds clarament hostils o d'indiferència davant les discriminacions de tipus racista. Totes les fonts insisteixen en aquest racisme subjacent i en la necessitat d'intervencions preventives i decidides. Hi ha consciència també que la població jove és la de més risc i que són els espais menys regulats (carrer, els bars i els equipaments públics) els més sensibles.

En segon lloc, els factors familiars que des d'aquesta perspectiva més contribueixen a l'èxit educatiu són essencialment: un entorn estable, ordenat i afectuós, és a dir, un clima de relacions positiu entre els seus membres; una actitud positiva cap a l'escola, el professorat i els aprenentatges escolars; unes expectatives realistes i optimistes a propòsit del futur personal i professional dels joves; i una actitud oberta cap a la societat d'acollida, una disposició favorable al diàleg i a l'intercanvi. En base a això, Besalú conclou que no són ni la cultura d'origen ni el nivell acadèmic dels pares i mares ni la seva participació en la societat espanyola els elements més decisius, però sí que ho són les situacions econòmiques de supervivència, que tenen un pes determinant en la creació d'aquest entorn favorable i en les possibilitats de suport efectiu als fills.

En tercer lloc, també tenen un pes decisiu els factors escolars que impregnen el dia a dia (Sancho et al., 2012), encara que segons Besalú els canvis produïts en el sí de les institucions educatives han estat incidentals o puntuals amb una presència important d'adaptacions curriculars i de materials adaptats. Segons aquest autor:

- Alguns centres atribueixen un paper molt secundari als documents institucionals (projecte educatiu, projecte curricular, acció tutorial, etc.) i, en canvi, aquests documents haurien de convertir-se en vertaders instruments de treball per al professorat, ja que representen el compromís públic i la justificació racional del seu treball, un indicador de qualitat i de coherència de l'acció educativa i de la professionalitat dels docents.
- El currículum, per part seva, acostuma a ser poc representatiu de la cultura de la societat i, en canvi, les condicions necessàries per aprendre i viure un currículum més just passen indubtablement per fer-lo més inclusiu i funcional, per ampliar les seves perspectives, fer-lo més multicultural, i per mantenir el principi de comprensivitat, l'escolarització comuna i la participació de tots en el tram escolar obligatori.
- Els canvis metodològics i organitzatius a nivell d'aula també són significatius. El treball amb grups homogenis, les estructures d'aprenentatge cooperatiu, l'ajuda mútua, la programació multinivell, els grups d'acollida, etc. són opcions que s'ajusten en menor o major mesura a la diversitat de l'alumnat del centre. En aquest sentit, aquestes estratègies tenen un impacte clar en les trajectòries educatives de l'alumnat perquè generen efectes importants que poden no ser desitjables.
- Per últim, es posa de relleu el rol del professorat: el seu bagatge formatiu en qüestions relatives a la interculturalitat, la consciència de la funció socialitzadora i integradora que compleix l'escolaritat obligatòria, la necessitat d'intervenir des de l'educació per a combatre les desigualtats socials i culturals, etc.

Sigui com sigui, s'ha constatat que les institucions, llocs i fonts d'informació on aquests joves consideren que es diu allò fonamental quant a idees i interpretació del món i de la vida són, per ordre d'importància, la família (88%), el grup d'amics (82%), els centres d'ensenyament (66%), els llibres (65%) i l'església (57%) (González Sanz, 2010). Per tant, tot i el creixent fenomen de la desafecció escolar, els joves de famílies immigrades atribueixen un pes important a les institucions educatives, la qual cosa té un pes important en les seves experiències i trajectòries educatives.

D'aquesta manera, es fa evident que les trajectòries educatives no són responsabilitat única ni de les institucions ni de les famílies ni del propi alumnat, sinó un deure compartit amb altres professionals i agents dels contextos més amplis.

4.14. Les forces comunitàries en la percepció de l'estructura d'oportunitats i l'experiència escolar de l'alumnat

No farem aquí una anàlisi detallada d'aquesta qüestió perquè excedeix l'objecte del nostre estudi, però el paper de les forces comunitàries anteriorment descrites incideix notablement en la percepció de l'estructura d'oportunitats de l'alumnat de famílies immigrades i també en la forma com aquests viuen, s'enfronten i adapten a l'experiència escolar. Per tant, en l'anàlisi de les trajectòries educatives no només cal tenir presents els factors anteriorment descrits, sinó també la forma com aquests incideixen en la manera d'entendre i viure l'experiència escolar per part dels propis subjectes.

A tall d'exemple, Besalú (2002), a partir de les apreciacions clàssiques d'Ogbu, distingeix entre dos tipus de col·lectius minoritaris: aquells que han patit una llarga experiència històrica de subordinació i discriminació (els afroamericans als Estats Units o els gitanos a Espanya) i els immigrants (els magrebins a Espanya). Aquests últims tendeixen a tenir millors resultats escolars que els dels grups majoritaris d'un nivell socioeconòmic similar perquè adopten estratègies d'acomodació i veuen possible millorar les seves condicions de vida; en canvi, els primers, desenganyats de les falses promeses del sistema, tendeixen a invertir els seus esforços en preservar la seva identitat personal i col·lectiva més que en adaptar-se a les exigències del medi escolar.

De manera anàloga, a partir d'un estudi amb immigrants panjabi sikh, Gibson va destacar el rol de la família i de les *forces comunitàries* en la conformació de les estratègies que posaven en joc en les seves trajectòries escolars. Per als panjabis, una persona respectada i exitosa és aquella que manté les seves arrels amb la comunitat però que al mateix temps és capaç de desenvolupar les competències i habilitats que li són necessàries per a tenir èxit i participar en la societat del grup majoritari (Gibson, 2005, p. 582):

It also brought to light a Punjabi adaptation strategy that I have termed *accommodation and acculturation without assimilation* or, variously, *additive acculturation* (Gibson, 1987, 1988, 1995, 1998). In the Punjabi view, a successful and respected individual is one who demonstrates command over the non-Punjabi world while maintaining strong roots within the Punjabi community. The Punjabis viewed the acquisition of skills in the dominant group's language and culture as essential to their children's successful participation in the larger society. At the same time, they rejected the school's assimilationist agenda and severely sanctioned those young people who deviated too far from community norms. This success strategy has aided Punjabi immigrants in their adaptation to life in the United States and other countries where they have settled (Bhachu, 1985; Gibson & Bhachu, 1991; Hall, 2002; Ghuman, 2003).

En aquest sentit, Gibson argumenta que la resta de joves de famílies immigrades també han reconegut la importància de ser competent en la "cultura dominant", però s'han trobat que majoritàriament el sistema educatiu no fomenta l'addició cultural sinó la substitució i això acaba sent una font important de problemes. D'una banda, els joves presenten aspiracions i creences positives cap a l'educació com un camí cap a l'ascensió social i millors oportunitats vitals i laborals; de l'altra s'enfronten a un sistema que els pressiona i on les expectatives per part del professorat acostumen a ser baixes, entre altres barreres (Gibson, 2005, p. 583):

Like the Punjabis, many minority youth and their families recognize the importance of being skillful in the ways of the dominant culture, and thus embrace an additive perspective on acculturation (Hoffman, 1988; Mehan et al., 1994; Deyhle, 1995; Gibson, 1997; Carter, 1999). However, a strategy of additive or selective acculturation, while helpful, may not be enough to propel minority youth towards successful school engagement when they are confronted by a system of schooling that embraces and indeed fosters a subtractive or replacement form of acculturation (Gibson, 1995, 1998), or what Angela Valenzuela (1997) has aptly termed *subtractive*

schooling. As Valenzuela notes, '[r]ather than building on students' cultural and linguistic knowledge and heritage to create biculturally and bilingually competent youth in an additive fashion, schools subtract these identifications from youth to their social and academic detriment' (1997, p. 326). Optimism, a dual frame of reference (Suárez-Orozco, 1989), high aspirations and a belief that formal education is the path to a better life – qualities identified as characteristic of many successful minority youth – frequently prove insufficient in the face of assimilationist pressures, institutional racism, low teacher expectations and the many other barriers that minority youth too often encounter on the path to academic success.

Un estudi de Barajas (2001, p. 861) amb alumnat llatinoamericà també posa de relleu com els nois i les noies construeixen la seva experiència escolar, tot enfrontant-se a les discriminacions i prejudicis amb què es troben:

All of the students in our study successfully bridged the transition from secondary school to college. [...] Their paths to success did not follow the typical assimilationist trajectory predicted by the literature. Furthermore, there are gendered patterns through which these students construct paths to success in college. Young Latinas in this study navigate successfully through and around negative stereotypes of Hispanics by maintaining positive definitions of themselves and by emphasizing their group membership as Latinas. Furthermore, their positive self-definition is reinforced through supportive relationships with other Latinas earlier in high school and now in college. On the other hand, young Latino men who also see themselves as part of a larger cultural group tend to have less positive racial and ethnic identities than the women. Typically, they are supported by mentors, such as white athletic coaches, and tend to see themselves as having "worked hard", thus they draw from the meritocratic ethos of sports and regard their success in more individualistic terms.

4.15. «No caure en l'assimilació» i la relació que existeix entre l'èxit educatiu i els diversos graus d'aculturació

Seguint amb la línia argumental anterior, i tot i que hi ha una forta tradició d'estudis que defensen que els alumnes que s'assimilen reeixen millor, altres treballs han constatat que els alumnes amb trajectòries educatives més reeixides són, com deia Gibson, els que es mantenen més a prop de la cultura i de la llengua dels seus pares, però a l'hora aconsegueixen desenvolupar les competències que necessiten per tenir èxit en el context social ampli. Per tant, "no caure en l'assimilació" seria un factor important per a predir l'èxit educatiu d'aquest alumnat.

D'aquesta manera, l'alumnat que aconsegueix acomodar-se relativament bé a la cultura i a les demandes de l'escola i de la societat sense haver de sacrificar la seva cultura d'origen i sense experimentar confrontaments entre ambdues presenta més probabilitats d'èxit (Rodríguez Izquierdo, 2010b, 2010c). Aquesta mateixa autora també cita els treballs de Gibson (1997a, 1997b, 1998) i Vásquez (2003) els quals corroboren que sempre que l'escola reaccioni d'una manera positiva al bilingüisme, la pràctica bilingüe a les famílies no obstruirà l'èxit educatiu dels fills de famílies immigrades. De forma similar, si l'ensenyament reflecteix únicament la cultura, les pràctiques lingüístiques i els valors d'un grup d'alumnes, s'estarà negat als estudiants d'origen cultural i lingüístic diferent una oportunitat igual d'aprendre. Per tant, les trajectòries educatives d'aquests joves seran més favorables quan mestres i professors incorporin els valors i habilitats als fonaments culturals presentats per les famílies immigrades (Palaudàrias, 2002). Els resultats milloren si els educadors⁴¹ ensenyen tenint en compte la diversitat cultural específica de cada grup (Conchas, 2006), aspectes que s'han anat emmarcant sota el concepte d'«ambients inclusius», el qual ha estat àmpliament documentat en la literatura (Ainscow, 2005; Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2002; Ramírez, 2014).

En la mateixa línia, Portes i Rumbaut (2001) sostenen que aquells que mantenen llaços amb les comunitats ètniques dels seus pares –aculturació selectiva– obtenen millors resultats que els que s'assimilen més ràpidament a la cultura d'acollida –aculturació dissonant. En aquest sentit, els fills d'immigrants que coneixen la seva llengua materna i estan familiaritzats amb la cultura i la

⁴¹ Tanmateix, no són pocs els mestres que defensen que aferrar-se a les tradicions, costums i, sobretot, a les llengües maternes va en detriment de la integració d'aquests joves (García Castaño et al., 2008).

història del país d'origen dels seus pares tenen, amb freqüència, més oportunitats per a connectar les tasques escolars amb el seu bagatge (*background*) ètnic sense necessitat de perdre la seva identitat ètnica. Els resultats d'altres recerques també indiquen que l'alt rendiment d'aquests alumnes no implica una adhesió incondicional a la cultura dominant, sinó a posar l'accent en la dinàmica històrica entre els patrons d'adaptació dels alumnes i les seves identitats (Crul, 2000; Lindo, 2000; Niekerk, 2000; M. Suárez-Orozco, 1991).

Així han anat proliferant multitud d'estudis que han abordat els diversos graus d'aculturació i la seva incidència en l'èxit educatiu, i les teories han anat patint moltes revisions i reformulacions (Alba, 2003). En la revisió bibliogràfica feta per Rodríguez Izquierdo (2010a), l'autora cita els investigadors Bankston i Zhou (1988) els quals assenyalen que les famílies immigrants i les comunitats són capaces, si se'ls orienta, de mantenir el control social dels seus joves i de protegir-los dels diversos aspectes negatius de la cultura dominant en el país d'acollida. Aquests investigadors utilitzen el terme «retenció ètnica» per referir-se als immigrants o a les persones que s'identifiquen amb la seva cultura d'origen, com l'idioma, la jerarquia de valors, les rutines diàries, les xarxes socials i la identitat ètnica. El seu estudi demostra novament que la retenció dels valors ètnics, el bilingüisme i una forta participació en la comunitat ètnica estan positivament relacionats amb l'èxit educatiu. Mantovani (2008), per part seva, va trobar en la seva recerca que el fet de mantenir un molt bon domini de la llengua materna correlacionava positivament amb presentar un bon rendiment acadèmic ja que implicava que l'alumnat tenia la possibilitat de poder comptar amb xarxes de suport familiar i comunitari a les quals no podria accedir d'altra manera.

En el cas de Catalunya, Herrera (2003), per exemple, esmenta que la majoria de pares marroquins animen als seus fills a ser competents en moltes habilitats de la cultura dominant, però que al mateix temps els eduquen de manera que es mantinguin fidels als seus orígens culturals. Com a conseqüència, molts d'ells experimenten un fort conflicte entre alguns dels seus valors familiars i els valors promoguts per l'escola i la cultura juvenil. Els alumnes han de fer front a les crítiques i a dures formes de maltractament simbòlic per la vestimenta, la dieta, la religió, la llengua, i molt especialment, per resistir-se a l'assimilació. Malgrat puguin enfrontar-se a situacions com aquestes, sovint es veuen fermament recolzats per les famílies les quals, mitjançant el desenvolupament d'estratègies culturalment específiques, aconsegueixen protegir els seus fills de les hostilitats i les actituds negatives sorgides de l'encontre amb la nova cultura (Sue & Okazari, 1990, De Voz, 1992, citats a Rodríguez Izquierdo, 2010a). Per tant, la competència "bi-cultural" assegura la integració dins i fora l'escola i esdevé un factor explicatiu de l'èxit educatiu.

4.16. El projecte migratori, el context d'acollida de les famílies immigrades i els patrons de reunificació familiar

Per últim, no poden obviar-se les variables vinculades a les històries migratòries de les famílies dels joves o dels joves mateixos. En aquest sentit, tant les característiques dels països d'origen com les de destí tenen una influència clara en l'èxit educatiu de l'alumnat (Levels & Dronkers, 2008). Pel que fa als països de destí, Levels i Dronkers argumenten que les polítiques selectives d'immigració i els sistemes educatius poden condicionar els resultats acadèmics de l'alumnat "de primera i segona generació" respecte als nadius. En canvi, sembla que les macrocaracterístiques dels països d'origen i de destí no són tant significatives, ja que les característiques relatives al nivell socioeconòmic de l'alumnat tenen més pes (Dronkers & Heus, 2009). De tota manera argumenten que la interacció entre les característiques dels països d'origen i de destí poden explicar alguna part del diferencial de rendiment ja que s'ha demostrat que l'alumnat amb nivells socioeconòmics iguals poden presentar resultats acadèmics diferents probablement degut a variables socials com la distància cultural (Zancajo & Franquesa, 2010).

Segons Portes (2000), citat també en un article de Feu i Prieto-Flores (2011), un altre factor explicatiu de l'èxit educatiu és el context de recepció de les famílies immigrades. Als Estats Units,

si bé alguns col·lectius, com el mexicà, emigren cap a un altre context en què troben molt de rebuig i obstacles institucionals per part de la població nord-americana, altres col·lectius —com l'asiàtic— tenen més facilitats i un context de rebuda més positiu, cosa que influeix en la seva incorporació en la societat americana i, de manera específica, en el rendiment escolar dels descendents. Ara bé, tot i que la hipòtesi de Portes és molt suggeridora, aquests investigadors catalans assenyalen que no ve acompanyada de dades empíriques que demostrin la relació entre xarxes ètniques o de suport de la comunitat i l'èxit acadèmic.

Alguns estudis empírics similars, també citats per Feu i Prieto-Flores, han emfatitzat com els processos migratoris afecten el rendiment acadèmic de fills d'immigrants. Hagan, MacMillan i Wheaton (1996) van destacar la necessitat d'incorporar la perspectiva de la trajectòria de vida per detectar la implicació i el suport de la família en els estudis dels fills. Aquest estudi va tenir en compte no només la participació de la mare sinó també la del pare, i va observar com la implicació d'ambdós té un paper altament positiu que compensa, en moltes ocasions, el dèficit de capital social que comporten gran part dels processos migratoris. Tan és així que el fet de viure o no amb els pares i mares, és a dir, si es tracta d'una família reunificada⁴² on un o ambdós progenitors romanen al país d'origen (Zamora, 2007) es presenta també com un factor determinant de l'èxit educatiu. En el cas dels joves de famílies marroquines, la taxa d'escolaritat quan conviuen amb els pares i mares és quatre vegades més gran (54%) que quan es dona la separació (15%); entre els dominicans, la diferència és menor: passa del 48% si hi ha convivència al 38% si no n'hi ha. La conclusió derivada d'aquestes dades sembla evident: afavorir la reunificació familiar és una condició gairebé *sine qua non* per a què els més joves tinguin èxit educatiu (Colectivo Ioé, 2008).

Israel et al. (2001) també van observar el mateix en recerques anteriors (Beaulieu & Israel, 1997; Smith, Beaulieu, & Israel, 1992; Smith et al., 1995). L'alumnat que vivia amb ambdós pares tenia avantatges respecte dels seus homòlegs que vivien només amb la mare o el pare. A més, també suggeria que hi havia diferències si hi havia un o molts germans a casa, i si un o més d'aquests abandonaven la secundària. Aquest element està estretament relacionat amb la variable de "supervisió familiar" que hem vist en l'apartat anterior: a més possibilitats de supervisió familiar, més èxit educatiu per part dels joves.

Per últim, un altre element que es posa en joc és que sense pretendre-ho, els fills de famílies immigrades es converteixen en protagonistes de la migració, ja que carreguen amb la important missió de demostrar l'èxit del projecte —a través d'un bon rendiment escolar i d'aconseguir l'adaptació social— o de sentir-se "culpables" del seu fracàs (Moscoso, 2008).

Conclusió

La revisió de la literatura entorn de l'èxit educatiu ens indica que estem davant d'un terme complex i molt ampli, que ha anat incorporant elements molt diversos en la seva definició; en definitiva, depèn del concepte d'educació i de cultura que es tingui a nivell social, així com de la ideologia que hi hagi al darrere. Per tant, transcendeix de l'escola, perquè té conseqüències directes sobre les oportunitats de vida de l'alumnat (oportunitats d'inserció laboral, inclusió social, etc.).

Ens sembla necessari centrar la recerca en l'èxit educatiu, donat l'èmfasi històric en el fracàs, la qual cosa ha provocat que molts autors expliquin un fenomen a partir de la reformulació de

⁴² El concepte de "reagrupació familiar" ha estat criticat per Gaitán (2008) des de la Sociologia de la Infància, perquè implica una visió lineal i etnocèntrica del procés migratori, ja que pressuposa una seqüència lineal del viatge familiar que finalitza amb l'arribada de tots els integrants del grup familiar al lloc de destinació. Es tracta d'una recreació de la idea normativa del grup familiar nuclear, sense considerar els processos, arranjaments, tensions i estructures familiars (Pávez & Alcalde, 2013).

variables tradicionalment vinculades a l'altre. Ens trobem davant de dos fenòmens que si bé tenen punts de confluència, no aboquen al mateix resultat. Mentre que l'èmfasi en la deserció escolar pot conduir a estratègies de prevenció, l'èmfasi en l'èxit pot promoure estratègies de progrés acadèmic i, en última instància, de graduació i continuïtat educativa.

Quan parlem dels fills de famílies immigrades, la idea d'èxit en aquest col·lectiu amplia els objectius i pretensions educatives que es vinculen al terme. Incorpora matisos importants que augmenten la complexitat del fenomen, de manera que no podem pretendre que tot l'alumnat i totes les escoles es plantegin aconseguir l'èxit educatiu de la mateixa manera, quan d'entrada alguns s'enfronten a reptes majors. Ara bé, posar l'èmfasi en allò educatiu amaga dos perills: no encarar el debat sobre desigualtat econòmica i obviar posicionaments crítics cap al sector empresarial.

En qualsevol de les seves formes i graus, l'èxit educatiu no és neutre ni imparcial front les desigualtats socials; i està sensiblement influït per les divisions de classe, gènere i origen ètnic. Centrant-nos en el col·lectiu migrat, en termes generals, Catalunya presenta un 14,49% de població migrada i es situa entre les comunitats autònomes amb més matrícules d'alumnat estranger. Pel que fa a les diferències educatives entre l'alumnat de famílies immigrades i l'alumnat autòcton hem vist que aquest és un tema prioritari que planteja qüestions importants de desigualtat dins i fora del sistema educatiu català: els fills de famílies immigrades estan més exposats, de mitjana, a entorns socioeconòmics desfavorables, presenten resultats acadèmics més baixos i majors percentatges de fracàs acadèmic i abandonament en els nivells postobligatoris, i tenen una probabilitat més elevada de participar en itineraris educatius amb menys projecció acadèmica. No obstant això, la constatació d'aquestes tendències oculta trajectòries d'èxit educatiu d'una part considerable de joves en la societat catalana.

En aquest capítol s'han analitzat els factors que conformen les trajectòries educatives d'èxit dels joves de famílies immigrades. La revisió dels marcs teòrico-empírics de l'èxit educatiu en aquest col·lectiu ens ha constatat que les trajectòries educatives d'aquests joves no poden ser explicades sense tenir en compte aspectes tant de dins com de fora de l'escola; més aviat és configuren a partir de les agències, els esforços i el talent dels joves, però també de manera molt important pels contextos on es desenvolupen. Per tant, són fruit d'un entramat complex de variables familiars, factors contextuals de barri, caràcter i qualitat de les institucions educatives on estan escolaritzats, reptes d'adquisició d'una segona llengua, compromís vers els estudis, activitats en què participen, i suports relacionals (M. Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Sattin-Bajaj, 2010, p. 540).

Per tant, per a poder explicar l'èxit educatiu d'aquests joves cal adoptar un posicionament que tingui en compte diferents perspectives d'anàlisi —estructurals, culturals, etc.— i que conjugui aspectes micro, meso i macro d'una forma integrada. Les interpretacions que derivin del nostre estudi dependran d'un gran conjunt de factors i variaran en funció del context. Entendre, en aquestes circumstàncies, com l'alumnat aconsegueix romandre en el sistema educatiu i promocionar permetrà desenvolupar estratègies i mesures que possibilitin que més joves presentin trajectòries acadèmiques més reeixides.

Des del nostre punt de vista, els aspectes relatius als nivells macro i micro han de permetre que la persona aprofiti les oportunitats de creixement òptim que poden aparèixer a l'entorn i superar els obstacles i entrebancs amb què es va trobant en el seu recorregut vital. En canvi, el nivell meso està més associat a *un aquí* i a *un ara* i, per això, pot ser un nivell decisiu d'intervenció educativa. De fet, molts dels factors d'èxit identificats estan impregnats per la qualitat de les relacions. Lluny de ser estàtics, aquests factors s'intensifiquen quan les relacions entre famílies i fills, agents socioeducatius i alumnes, etc. es donen en unes condicions determinades. A tall d'exemple, una línia interessant d'estudi va demostrar que les expectatives parentals augmenten com més

interacció hi ha entre famílies i fills, tot evidenciant la importància de les relacions (Hao & Bonstead-Bruns, 1998). Des d'aquest punt de vista, possiblement no és fàcil intervenir en les condicions *macro* i *micro*, però en canvi –pedagògicament parlant– hi ha més marge per atendre l'espai d'interacció dels joves amb els seus entorns vitals, els quals al seu torn reforcen i reconfiguren la resta de factors.

En aquest sentit, el següent capítol es situa a nivell *meso* i, més concretament en les relacions que estableixen els joves amb els agents institucionals. El nostre interès rau en identificar i descriure les teories a partir de les quals s'han analitzat aquestes relacions abans de determinar l'objecte últim d'estudi d'aquesta recerca. De fet, en aquesta dimensió es posen de relleu els *contexts relacionals* dels joves de l'univers familiar, institucional i comunitari. Sembla que la clau no és que la font de recolzament provingui d'un agent en particular, sinó que l'alumnat pugui beneficiar-se de diferents persones que els engresquin i que confiïn i esperin que tinguin èxit educatiu. En aquest sentit, alguns treballs empírics han demostrat, per exemple, que no són "el pares" qui fan la diferència, sinó els adults que es prenen el temps necessari per a parlar amb els joves, interessar-se per la seva educació i exigir-los responsabilitats vers l'aprenentatge (Fauth, Leventhal, & Brooks-Gunn, 2007; Hattie, 2003; Leventhal & Dupéré, 2011; Morales, 2010; Spera, 2005).

Conclusion (bis)

A review of the literature on educational success tells us that we are looking at a complex and very broad term that has had many elements incorporated into its definition. Ultimately it depends on the conception of education and culture at social level, as well as the ideology behind them. It therefore goes beyond school, because it has direct consequences for pupils' life opportunities (chances of getting a job, social inclusion, etc.).

We believe research should be focused on educational success in view of the historical emphasis on failure, which has led to many authors explaining a phenomenon based on reformulating variables traditionally linked to its opposite. We are looking at two phenomena which, although they come together at certain points, do not lead to the same result. While the emphasis on dropping out of school could lead to prevention strategies, emphasis on success can promote strategies for academic progress and, ultimately, graduation and continuing education.

When we speak of children from immigrant families, the idea of success in this broad group expands the educational objectives and aspirations linked to the term. It incorporates important nuances that increase the complexity of the phenomenon which means we cannot pretend that all pupils and all schools approach the achievement of educational success in the same way, when some face greater initial challenges. However, emphasising the educational aspect conceals two dangers: not dealing with the debate on economic inequality and ignoring critical positioning towards the business sector.

In any of its forms and at any level, educational success is neither neutral nor impartial towards social inequalities and it is notably influenced by divisions of class, gender and ethnic origin. Focusing in general terms on the migrant group, 14.49% of Catalonia's population are migrants and it is among the Spanish autonomous communities with the highest level of enrolment of foreign pupils. Considering educational differences among pupils from immigrant and native families, we have seen that this is a priority issue, raising important issues of inequality inside and outside the Catalan education system. The children of immigrant families are, on average, more exposed to unfavourable socioeconomic environments, they have poorer academic results and higher percentages of academic failure and dropping out at post-compulsory levels, and they have a greater probability of taking educational paths with a lower academic profile. However, these tendencies conceal successful educational careers among a considerable proportion of young people in Catalan society.

In this chapter, the factors shaping successful educational careers among young people from immigrant families are analysed. The review of the theoretical-empirical contexts for educational success in this group have shown us that the educational careers of these young people cannot be explained without taking into account aspects both inside and outside school. They are configured based on the agencies, efforts and talent of the young people, but also very considerably by the contexts in which they develop. They are therefore the result of a complex network of family variables; contextual factors associated with the district and the nature and quality of the institutions where they go to school; challenges in acquiring a second language; commitment to the studies and activities in which they participate and relational support (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Sattin-Bajaj, 2010).

Therefore, in order to explain the educational success of these young people it is necessary to adopt a position taking into account different analytical perspectives – structural, cultural, etc. – and combining micro, meso and macro aspects in an integrated way. The interpretations deriving from our study will depend on a large set of factors and will vary depending on the context. In these circumstances, understanding how pupils manage to remain in the educational system will allow the promotion and development of strategies and measures making it possible for more young people to have more successful academic careers.

From our point of view, the aspects relating to the macro and micro levels should make it possible for the person to take the opportunities for optimum growth that may arise around them and overcome the obstacles and pitfalls they face during their lives. By contrast, the meso level is more associated with *the here and now and*, because of this, it can be a decisive level for educational intervention. In fact, many of the success factors identified are permeated by the quality of relationships. Far from being static, these factors are intensified when the relationships between families and children, socio-educational agents and pupils, etc. occur in particular conditions. As an example, an interesting line of study showed that parental expectations increase the greater the interaction between families and children, showing the importance of relationships (Hao & Bonstead-Bruns, 1998). From this point of view, it is perhaps not easy to intervene in the *macro* and *micro* conditions. However, pedagogically speaking, there is a greater margin for considering the space for interaction between the young people and their surroundings, which, in turn, reinforce and reconfigure the other factors.

In this sense, the next chapter is located at *meso* level and, more specifically, concerns the relationships established by the young people with the institutional agents. Our interest lies in identifying and describing the theories based on which these relationships have been analysed, before determining the final subject of study of this research. In fact, this dimension highlights the *relational contexts* of young people in the family, institutional and community universe. It seems that the key is not that the source of support comes from a particular agent, but that pupils can benefit from different people who encourage them and who believe and expect that they will have educational success. In this sense, some empirical work has shown, for example, that it is not 'parents' who make the difference but rather adults who take the time required to talk to the young people, take an interest in their education and require them to take responsibilities in learning (Fauth, Leventhal, & Brooks-Gunn, 2007; Hattie, 2003; Leventhal & Dupéré, 2011; Morales, 2010; Spera, 2005).

CAPÍTOL 2: EL CAPITAL SOCIAL, EL SUPORT SOCIAL I LES RELACIONS AMB ELS AGENTS INSTITUCIONALS EN L'ESTUDI DE L'ÈXIT EDUCATIU DELS JOVES DE FAMÍLIES IMMIGRADES

CHAPTER 2: SOCIAL CAPITAL, SOCIAL SUPPORT AND RELATIONSHIPS WITH INSTITUTIONAL AGENTS IN STUDYING THE EDUCATIONAL SUCCESS OF YOUNG PEOPLE FROM IMMIGRANT FAMILIES

INTRODUCCIÓ

1. EL CAPITAL SOCIAL COM UN VALOR INHERENT A LES RELACIONS
 - 1.1. *Aclariments inicials del concepte*
 - 1.2. *Breu recorregut per les teories clàssiques del capital social en clau educativa*
 - 1.3. *Definició operativa del capital social*
 - 1.4. *El capital social en l'estudi de les trajectòries educatives dels joves de famílies immigrades*
 - 1.5. *Un marc teòric de capital social per a l'estudi dels agents institucionals i el seu paper en l'empoderament dels joves de famílies immigrades*
2. EL SUPORT SOCIAL
 - 2.1. *Aproximació històrica del concepte*
 - 2.2. *Dels estudis dels pioners fins l'actualitat: definicions clau i debat conceptual*
 - 2.3. *Proposta terminològica i elements d'anàlisi*
 - 2.4. *Models teòrics per a l'estudi del recolzament social*
3. LES RELACIONS ESTABLERTES EN L'ENTORN ESCOLAR

CONCLUSIÓ

CONCLUSION (BIS)

Any attempts to improve prospects for immigrant youth should consider the importance of [caring] relationships in supporting academic outcomes.

(C. Suárez-Orozco et al., 2009, p. 741)

Introducció

La discussió entorn l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades era necessària per a què tinguéssim suficients elements com per analitzar detingudament les trajectòries educatives d'aquests joves sota una mirada ecològica. Tanmateix, el nostre interès particular es mou cap a una interpretació més relacional de l'èxit educatiu d'aquests joves –concretament en la interrelació entre els agents institucionals i l'alumnat– i, per això, en aquest capítol fem una revisió específica de les teories més rellevants per al nostre objecte d'estudi.

Les teories del capital social i del suport social i, en general, la literatura sobre les relacions establertes en l'entorn escolar (*school-based relationships*) esdevenen un corpus teòric valuós de com es construeixen les trajectòries educatives d'èxit dels joves i, per aquest motiu, són aquestes les perspectives teòriques que fonamenten la recerca que portem a terme. Des del nostre punt de vista, són de gran utilitat per a explorar les relacions entre l'alumnat i els agents institucionals per un doble motiu: d'una banda, posen l'èmfasi en els beneficis derivats de la participació en les xarxes socials i les relacions de reciprocitat; i de l'altra, permeten allunyar-nos de les explicacions teòriques de l'èxit educatiu en clau individual cap a explicacions més integrals que explorin com la persona i l'estructura influeixen en les oportunitats educatives.

Com a conseqüència, aquest segon capítol s'organitza en tres apartats. El primer se centra en el constructe teòric del capital social –perquè a grans trets determina les possibilitats d'accés a recursos i oportunitats–. A més de plantejar què s'amaga darrere d'aquest concepte, es fa un recorregut històric per les aportacions dels tres autors clàssics del capital social abans d'analitzar en detall les contribucions fetes en el camp dels joves de famílies immigrades i, concretament, respecte de les relacions que tenen el seu centre d'interès en la institució –perquè són precisament les relacions allò que determina l'accés al capital social. És en aquest punt on s'introdueix un marc teòric centrat principalment en els vincles que connecten a l'alumnat de famílies immigrades amb agents institucionals –com poden ser els mestres o els orientadors educatius–, el qual se sustenta teòricament en el capital social i el suport institucional. Aquest tipus de suport específic que esdevé clau per a les trajectòries educatives d'aquests joves ens introdueix de ple en el segon gran apartat d'aquest capítol: el suport social. De manera anàloga, en aquest segon apartat fem una revisió històrica del concepte i de les perspectives teòriques d'on ha sorgit fins arribar a una proposta operativa del terme i a un model conceptual que ens ajuda a entendre com s'articula el suport social dels joves de famílies immigrades i la relació que pot tenir amb l'èxit educatiu. Per últim, el tercer apartat fa una breu revisió de la literatura que posa de relleu la importància de les relacions entre els joves de famílies immigrades i els agents institucionals, i destaca alguns buits teòrico-empírics identificats en relació als eixos teòrics que sustenten la tesi doctoral. Com a resultat últim, aquesta revisió ens permetrà centrar els objectius i delimitar l'aproximació metodològica de la recerca en el capítol següent.

1. El capital social com un valor inherent a les relacions

El capital social és un concepte incorporat recentment a les variables d'estudi de les ciències socials (Herreros, 2002). Des dels anys 1990 aquest concepte ha crescut exponencialment en el seu ús i ha traspassat les barreres de la discussió acadèmica per incorporar-se al discurs polític a través de teoritzacions diverses, però, tot i ser l'«exportació» més exitosa de la sociologia a l'àmbit públic en els darrers anys (Portes & Vickstrom, 2012; Portes, 2000), l'ús que se n'ha fet no sempre ha anat acompanyat de la claredat i transparència analítica desitjable i algun autors l'han qualificat de “concepte caòtic” (Warde & Tampubolon, 2008, p. 177).

La primera aparició del concepte data del 1916 de la mà de Lyda Judson Hanifan⁴³, però no és fins a finals dels anys 80 que aquest terme comença a ser prolífic en la literatura d'arreu, sobretot lligat a les disciplines de ciència política, sociologia, i economia. Fruit d'això, les definicions del terme han estat molt variades, i en trenta anys d'investigació sembla que no s'ha arribat a una operativització clara del terme. Per exemple, els politòlegs l'han utilitzat com una propietat de comunitats o nacions, a partir de la qual exploren en quina mesura diferents transformacions socials afecten al capital social entès com el nivell de confiança generat gràcies a normes de reciprocitat que regeixen la participació en xarxes socials (Putnam, 1993, p. 35 i 2007, p. 137, citats a González i Liu, 2012). Des d'altres disciplines com la sociologia, el capital social s'ha concebut com una oportunitat per a obtenir recursos que són conseqüència de la inserció personal en xarxes o estructures socials més àmplies (Portes, 1998, 2000). Malgrat la diferenciació entre ambdós enfocaments, hi ha hagut una gran confusió en torn al significat del capital social, la qual cosa ha dificultat el diàleg entre disciplines i ha provocat usos molt dispars del terme. Gran part de la controvèrsia al voltant del capital social té a veure amb la seva aplicació a diferents tipus de problemes i al seu ús en teories que impliquen diferents unitats d'anàlisi. Les aportacions que han nodrit aquest debat sostenen la idea que les relacions socials contribueixen per una banda, a una millora del benestar dels individus i, per l'altra, a un millor funcionament de la societat.

Conscients d'aquesta situació, en aquest apartat fem un breu repàs a l'ús que s'ha fet del concepte en els estudis del camp educatiu i, especialment, de l'educació dels fills de famílies immigrades.

1.1. Aclariments inicials del concepte

En el camp de les ciències socials, aquest terme ha estat l'epicentre de múltiples debats, especialment en torn a qüestions sobre la desigualtat social, la integració o l'exclusió social, i pel que fa a la comunitat migrada, també en l'èxit i el fracàs educatiu. La inclusió d'aquest concepte en aquests debats es deu sobretot al sociòleg francès Pierre Bourdieu, al sociòleg americà James S. Coleman i, al politòleg Robert Putnam. Aquest últim va ser precisament qui va redefinir i popularitzar el terme, i és quasi sempre la referència més utilitzada en gran part de les àrees, Malgrat això, Bourdieu i Coleman busquen una anàlisi més integradora de l'estructura social i l'acció individual, i acostumen a ser els més referenciats en el camp educatiu, sobretot en contextos de pobresa i/o de desigualtat educativa.

A continuació, es presenta un breu recorregut per l'evolució teòrica del concepte, la formulació d'algunes controvèrsies que han derivat de l'anàlisi de les teories clàssiques i estan més presents en la literatura i, l'apropament a les definicions i models teòrics utilitzats sota enfocaments similars al nostre. L'elaboració d'aquest apartat es sustenta principalment en les revisions prèvies de Dika i Singh⁴⁴ (2002), Forni, Siles i Barreiro (2004), García-Valdecasas (2011), Herreros (2002), Millán i Gordon (2004), Portes (1998, 2000), Portes i Vickstrom (2012), i Terrén (2004).

1.1.1. Diferents tipus de capital

En primer lloc, entendre què és el capital social implica clarificar el concepte de *capital* (García-Valdecasas, 2011). El "capital" fa referència als recursos disponibles per a obtenir beneficis i pot

⁴³ Les bases sobre les que Hanifan va desenvolupar el concepte situen a Dewey en el vertader origen, tant per la seva utilització anterior de l'expressió "capital social", com per les similituds entre la visió de l'educació del propi Dewey i la perspectiva comunitària adaptada per Hanifan fruit de la seva professió com a inspector educatiu (Meneses & Mominó, 2008)

⁴⁴ Dika i Singh (2002) és una de les poques revisions de la literatura sobre capital social en el camp educatiu, i probablement la més referenciada.

adoptar diverses formes: capital físic, capital humà i capital social (Figura 10). Adam Smith (1776), considerat el pare de l'economia, plantejava que el capital no només recau en els capitalistes sinó també en els treballadors perquè fruit del treball que han dut a terme per generar el capital han desenvolupat competències i habilitats de valor econòmic. Entès d'aquesta manera, es parla de *capital humà*, com el conjunt de recursos de què disposen les persones per a obtenir beneficis – i.e. coneixements o habilitats. Per entendre, el *capital físic* podem remetre'ns a l'obra de Karl Marx (1933), on s'estableix que el capital és allò que emergeix de les relacions socials d'explotació entre capitalistes i treballadors: els burgesos són els que acumulen el valor afegit generat per la feina –el capital– de la classe explotada. En canvi, el *capital social* pot definir-se com el conjunt de recursos disponibles no en els individus sinó en les relacions socials amb l'esperança d'adquirir determinats beneficis a posteriori.

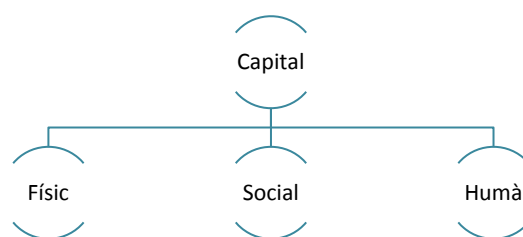


Figura 10. Diferents tipus de capital

Millán i Gordon (2004, p. 724) ho exemplifica breument de la següent manera:

Resulta obvio, entonces, que mientras el capital físico se refiere a objetos físicos (computadoras, fábricas) y el humano a propiedades de las personas (educación), el capital social compete al orden [...] de los vínculos entre individuos.

Entesa la diferenciació entre les formes que pot adoptar el capital, podem distingir també entre recursos personals i recursos socials (Lin, 1982): els primers són propis dels actors individuals i engloben, per tant, béns materials i simbòlics –títols, certificats, etc.–, i, els segons estan incrustats en les xarxes socials i només s'hi pot accedir a través de les relacions –la recomanació a una feina, el contacte d'una amiga que t'ajudi a preparar-te una prova, etc. Segons Lin (2001), aquest últim tipus de recursos són potencialment més útils per a les persones que els primers.

Cada capital, doncs, està vinculat a un nivell d'anàlisi. El capital físic identificat per Marx parteix d'un nivell *macro* perquè es concep com a part del procés d'explotació en la societat. El capital humà de Smith, en canvi, es situa en un nivell *micro*, perquè se centra en allò que les persones adquireixen a un nivell individual. I, per últim, el capital social es situa al nivell *meso*, perquè té lloc en la dimensió relacional, però transcendeix d'aquest tal i com expliquen Bankston III i Zhou (2002, p. 286):

Social capital, a third metaphorical construction, does not consist of resources that are held by individuals or by groups but of processes of social interaction leading to constructive outcomes. Therefore, we argue that social capital is not located at any one level of analysis and that it emerges across different levels of analysis. The confusion over the meaning of this term, then, is a consequence of a metaphorical confusion of a substantive quantity (capital) and a process that takes place through stages (embedded, goaldirected social relations). Locating and defining social capital is further complicated by the variability, contextuality, and conditionality of the process. Stages of social relations that lead to constructive outcomes for one group of people or in one situation may not lead to constructive outcomes for another group or in another situation.

Per tant, d'aquí es desprèn novament que s'han de tenir en compte tant les accions individuals com les estructures d'interacció que influeixen en les accions de les persones per a poder explicar les trajectòries educatives.

1.1.2. Perspectives d'anàlisi del capital social

Aquesta classificació per tipus de capital que acabem de veure només és una primera aproximació al terme i, de fet, amb la proliferació de teories de capital social al llarg dels anys de mà d'autors de diferents disciplines, apareixen no només noves definicions, sinó també noves perspectives d'anàlisi. Uns adopten una definició estructural del capital social, a partir de la qual l'analitzen com un fenomen objectiu i mesurable, i altres una definició culturalista, amb un posicionament totalment contrari: el capital social és un fenomen subjectiu i difícilment mesurable perquè està format per un conjunt de valors i actituds que determinen com es relacionen unes persones amb les altres (García-Valdecasas, 2011).

La definició estructural del capital social

La *definició estructural* de capital social deriva bàsicament dels treballs de Bourdieu i Coleman, els quals l'entenen com un conjunt de recursos disponibles per a l'individu que deriven de la seva participació en xarxes socials. Per tant, com dèiem aquests dos autors clàssics parteixen d'una anàlisi integradora de l'estructura social i de l'acció individual. Per a Bourdieu, el primer sociòleg que va analitzar sistemàticament aquest constructe, es tracta d'un conjunt de recursos potencials o reals que estan lligats a la possessió d'una xarxa duradora de relacions essencialment institucionalitzades de coneixement i reconeixement mutu (Bourdieu, 1986). Per a Coleman, l'autor de la definició de capital social més citada en la literatura educativa, consisteix en un conjunt de recursos inherents a l'estructura social que són útils per a la persona.

El capital social, per tant, és un recurs que serveix per aconseguir certs objectius, igual que el capital físic i l'humà. I, en particular, comparteix el seu caràcter intangible amb el capital humà – encara que aquesta característica sigui més evident en el cas del capital social– (Herrerros, 2002). Per a entendre aquesta qüestió, ens sembla molt gràfic l'exemple d'Herrerros (2002, p. 130-131), a partir del qual pot entendre's el potencial d'aquest concepte i les possibilitats de què disposa una persona fruit de la seva pertinença en xarxes socials:

Imaginemos dos individuos. Uno de ellos vive en el estado de naturaleza hobbesiano, mientras que el otro es habitante de un estado de naturaleza roussoniano. Lo desagradable de vivir en el estado de naturaleza hobbesiano se debe, en gran medida, a la ausencia de capital social: el individuo está aislado, por lo que difícilmente desarrollará relaciones de confianza con otros habitantes del estado de naturaleza. Esto le impide contar con recursos tales como la información acerca, digamos, de nuevas técnicas de cultivo desarrolladas por su vecino. Tampoco puede ayudar a su vecino a recoger su cosecha esperando que ese favor le será devuelto en el futuro. Carece de recursos (obligaciones de reciprocidad e información) que hacen que su vida resulte mucho más dura. Esta ausencia de capital social hace que sea necesario el establecimiento de derechos de propiedad garantizados por el Estado. Por contra, en el Estado de naturaleza de Rousseau, la vida es mucho más dulce gracias a las reservas existentes de capital social. En ambos casos, la fuente de recursos de capital social está no en las actitudes o valores del individuo, sino en su red de relaciones: la diferencia entre los dos estados de naturaleza es que en el de Hobbes el individuo está aislado, y por ello carece de capital social, mientras que en el Estado de naturaleza roussoniano el individuo no está aislado y disfruta de recursos de capital social.

Com bé diu l'autor, aquest exemple també és útil per a adonar-se que la relació social, encara que és una font de capital social, no és en si mateixa capital social. Participar en una xarxa social permet accedir a recursos de capital social, però això implica que s'estableixin obligacions de reciprocitat per ambdues parts les quals són fruit de la relació *de confiança* que s'estableix entre dues o més persones. Aquests dos elements –les obligacions de reciprocitat i la informació derivada de la participació en xarxes socials– són precisament dues formes de capital social. Ambdues es descriuen breument a continuació:

- *Les obligacions de reciprocitat derivades de relacions de confiança*: la participació en xarxes socials genera relacions de confiança, que comporten una obligació de reciprocitat per part del dipositari de confiança. Ambdues condicions són necessàries per parlar de

capital social –que es doni la confiança o les relacions de confiança i que comporti obligacions–, i cap de les dues és òbvia.

- *La informació derivada de la participació en xarxes socials*: el potencial informatiu de les xarxes socials és una altra forma de capital social (Coleman, 1990). D'aquesta manera, les relacions socials comporten que la persona obtingui informació sobre qüestions substantives i sobre les preferències de les persones que conformen la xarxa social. Al seu torn, el tipus de xarxa –qüestió a la qual farem referència més endavant– influeix en la quantitat i en la qualitat de la informació a què tenim accés.

En la figura següent (Figura 11), Herreros (2002) resumeix aquests aspectes amb un concepte de capital social que és bàsicament un subproducte d'accions destinades a aconseguir altres objectius, però que també pot ser conseqüència d'una inversió conscient –invertir en relacions per a obtenir a canvi recursos en forma de capital social. Com es pot apreciar, la confiança es genera a partir de la participació en les xarxes socials i sempre que crei obligacions de reciprocitat en el dipositari de confiança. Per salvar aquesta relació avança dos possibles mecanismes: el manteniment de certa reputació per part del dipositari de confiança i el manteniment de la seva autoestima. Les dues formes de capital social són recursos accessibles per tots aquells que formen part de la xarxa social: poden obtenir favors a canvi de favors (obligacions de reciprocitat) i poden obtenir informació.

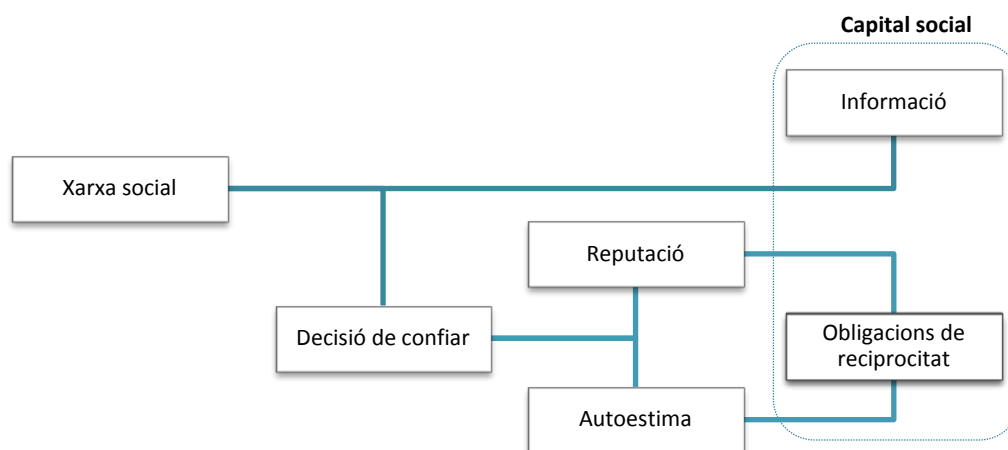


Figura 11. Proposta de definició de capital social (Herreros, 2002, p. 139)

La definició culturalista del capital social

Les definicions que van en aquesta línia abunden principalment en la ciència política i s'aparten lleugerament de la perspectiva d'anàlisi anterior. A grans trets, el capital social entès des de la perspectiva culturalista s'entronca en el concepte de cultura política tot considerant que fa referència a trets dels individus, relacionats generalment amb les seves preferències. D'aquesta manera, s'entén com un fenomen subjectiu format de valors i actituds dels ciutadans que determinen com es relacionen els uns amb altres.

Sota aquest plantejament trobem el treball de Putnam (1993), el qual ha estat definit com una obra mare dels estudis de cultura política. En aquest sentit, Herreros (2002) explica que els estudis de cultura política fa temps que inclouen en el seu catàleg d'«actituds» la confiança generalitzada, encara que no contemplin les associacions voluntàries. Inglehart (1998), per exemple, inclou tres indicadors en el seu índex de cultura política de les democràcies:

- *Confiança generalitzada*, entesa en altres treballs com un comportament favorable a la societat (Uslaner, 1999) o com una confiança altruista (Putnam, 2000).

- Satisfacció amb la situació vital.
- Recolzament a un canvi revolucionari⁴⁵.

Per tant, des d'aquesta perspectiva, el capital social s'entén com determinats valors i actituds – habitualment positius– dels individus en pro de la comunitat, les quals es defineixen, d'una banda, per les preferències (tot allò referit a la fraternitat i a la virtut cívica,) i, de l'altra, per les creences (tot allò que hi ha darrere de les expectatives de confiança). Alguns estudis fets en aquest sentit han buscat determinar les causes de les taxes més elevades de desenvolupament institucional i de desenvolupament econòmic d'una regió respecte una altra dins d'un mateix país (Putnam, 1993).

1.2. Breu recorregut per les teories clàssiques del capital social en clau educativa

Abans d'abordar pròpiament les aportacions més estretament vinculades al nostre objecte d'estudi, ens sembla necessari fer un recorregut per les teories clàssiques del capital social en clau educativa per a poder entendre, d'una banda, les arrels de les mateixes, de l'altra, l'evolució conceptual i analítica del capital social, i, per últim, les seves principals aportacions, perquè a partir d'aquestes continuarem delimitant els elements d'anàlisi de la nostra recerca.

Aquest recorregut evidencia que les teories del capital social han adoptat de nou dues explicacions plausibles que han estat el punt de partida de l'evolució conceptual i analítica de la resta de teories que parteixen d'aquests: *el capital social entès en termes d'accés a recursos institucionals* i, *el capital social entès en termes de normes* (Dika & Singh, 2002). Altres acadèmics parlen de visió *conflictiva* i visió *normativa* (Chattopadhyay, 2014). Aquesta diferenciació, com es veurà tot seguit, es fan evidents en les interpretacions teòriques dels clàssics i resulta del seu treball empíric.

1.2.1. Pierre Bourdieu: el capital social com a element d'estratificació

L'explicació del capital social com l'accés a recursos institucionals té les seves arrels en l'obra de Bourdieu (1986). Aquest autor va basar la seva conceptualització en les teories de la reproducció social i el poder simbòlic, a partir de les quals la seva anàlisi es basava en l'articulació de diferents formes de capital –l'econòmic, el cultural i el social. Des d'aquest punt de vista, Bourdieu entén el capital social com un conjunt de recursos, reals i potencials⁴⁶, que es desprenen del fet de formar part d'una xarxa de relacions més o menys institucionals que procura beneficis de reconeixement mutu. En altres paraules, pot entendre's com un conjunt d'*actius socials* que un individu mobilitza i utilitza amb la finalitat d'aconseguir uns objectius determinats. Així mateix, considera que aquests actius socials defineixen parcialment la posició que ocupa la persona en l'estructura social. Per tant, la tesi central del seu treball és que en virtut de la relació social mateixa les persones poden accedir als recursos de les altres persones que componen la xarxa:

Through social capital, actors can gain direct access to economic resources (subsidized loans, investment tips, protected markets); they can increase their cultural capital through contacts with experts or individuals of refinement (i.e. embodied cultural capital); or, alternatively, they can affiliate with institutions that confer valued credentials (i.e. institutionalized cultural capital). (Portes, 1998, p. 4)

Sota aquest plantejament, se centra en analitzar les posicions que ocupen els actors socials segons la quantitat i el pes dels seus capitals –econòmic, cultural i familiar– i les estratègies que

⁴⁵ Per a una revisió exhaustiva d'aquest enfocament, suggerim l'article d'Herreros (2002), en el qual fa una anàlisi crítica de les aportacions fetes des d'aquesta perspectiva.

⁴⁶ En un article recent, Lee (2010) suggereix que definir els recursos potencials com a capital social hauria de repensar-se i redefinir-se. Des del seu punt de vista, haurien de considerar-se fonts de capital social accessibles, però inutilitzades, és a dir, els recursos potencials són fonts que podrien ser activades i convertir-se en capital social en algun moment, però que en sí mateixes no són capital social.

desenvolupen per aconseguir els seus objectius. Altrament, proposa que el volum de capital social que té una persona depèn de la mida de la xarxa social que pot mobilitzar i del volum de capital econòmic, cultural i simbòlic de què disposa cada persona a qui està connectat. Per tant, entès d'aquesta manera, el capital social es pot dividir en dos elements: la relació social que permet que hom accedeixi a recursos que són de la xarxa i, la quantitat i la qualitat d'aquests recursos (Portes, 1998). En última instància, entén el capital social com la inversió que fa la classe dominant per mantenir i reproduir la solidaritat del grup i preservar la seva posició dominant (Lin, 1999b).

El concepte de capital social de Bourdieu no queda complet sense una breu explicació dels conceptes centrals de la seva obra, és a dir, el *capital*, l'*habitus* i el *camp social* (Dika & Singh, 2002). En efecte, fonamenta la seva gènesi i dinàmica en la teoria de camps com a condició de la seva producció o reproducció. En primer lloc, defineix el capital en general com “una força dins d'un camp” i distingeix quatre tipus principals de capital: capital econòmic en un sentit estricte, capital cultural, capital social i “capital simbòlic”, una forma de capital en el que poden convertir-se els altres tipus de capital. La distribució dels diferents tipus de capital és el que configura l'estructura de l'espai social i determina les oportunitats de vida dels agents socials (Fernández Fernández, 2012). En segon lloc, defineix l'habitus com un “sistema de disposicions perdurables i transferibles”, enteses com les inclinacions interioritzades i incorporades –gairebé sempre de forma inconscient– de cada individu per a percebre, sentir, actuar i pensar d'una determinada manera, segons les condicions objectives de la seva experiència i de la seva trajectòria social. Aquest concepte –l'habitus– és probablement el més controvertit de Bourdieu, però també un dels centrals perquè és un intent de transcendir els dualismes estructura-agència, objectiu-subjectiu i micro-macro; és a través de l'habitus que la pràctica (agència) està relacionada amb el capital i el camp (estructura) (Reay, 2004). Per últim, el camp social –concepte que permet a Bourdieu trencar amb les ambigües referències que denoten paraules com “medi” o “context”– és un “espai de joc” històricament constituït amb institucions i lleis de funcionament pròpies, correlatives a interessos i compromisos específics no explícits ni codificats. Com que el camp és dinàmic, les formes valorades del capital social i cultural també són dinàmiques i arbitràries.

Prenent com a referència aquests conceptes base, les principals aportacions del seu treball queden resumides a continuació:

- La diferència de recursos de les persones rau en com són capaços de mobilitzar el capital del seu grup (família, amistats, membres d'una mateixa entitat, etc.). Des d'aquest punt de vista, la noció de capital social és la via per a descriure el que ell anomena “actius socials”. Aquests es fan visibles quan diferents individus obtenen un resultat molt desigual amb un capital econòmic o cultural similar.
- Existeixen diferents fonts de capital –econòmic, cultural i social–, els quals interaccionen els uns amb els altres, i poden ser objecte de comerç entre sí –són fungibles. De fet, necessiten aquesta interacció i intercanvi per a poder desenvolupar-se. El capital social, rarament pot adquirir-se sense la inversió d'alguns recursos materials, per exemple, i la possessió d'uns coneixements culturals, la qual cosa fa que la persona estableixi relacions amb altres persones. Bourdieu estava interessat en veure les maneres en què el capital econòmic es podia combinar amb les altres formes de capital per crear i reproduir la desigualtat i, fruit d'això, planteja que el capital social podia transformar-se en capital econòmic (Bourdieu, 1986, p. 252). Per això, sosté que centrar-se exclusivament en el capital econòmic és erroni.
- La pertinença a un grup proveeix a tots els seus membres de la possibilitat d'accedir a un determinat capital que és propi d'aquest col·lectiu o grup. El fet de formar part d'una xarxa social comporta beneficis materials i simbòlics. De fet, defensa que es tinguin en compte els intercanvis immaterials en les anàlisis, i així conclou que el capital cultural i el social s'han de tractar com a pertinences i com a possibles beneficis.

- La densitat i la durabilitat de les relacions són aspectes fonamentals del capital social. En base a això, va assenyalar que les persones construeixen intencionalment les seves relacions pels beneficis que n'obtenen posteriorment. Així, va demostrar la relació que hi ha entre les relacions i el capital cultural o financer a partir de l'exemple dels professionals com els metges o els advocats que exploten el seu capital social per guanyar-se la confiança de la seva clientela en l'alta societat, o per a engegar una carrera política. A diferència, aquells que es fien només de les seves qualificacions acadèmiques són més vulnerables a que els altres els mostrin confiança. I, consegüentment, el seu capital cultural dèbil redueix el seu coneixement sobre les fluctuacions en el mercat de les acreditacions o les credencials.
- Les relacions requereixen esforç, compromís i temps. De fet, per a mantenir-les són necessàries estratègies d'inversió individuals i col·lectives, la qual cosa al seu torn transforma i enforteix les relacions amb els altres. Així, la solidaritat que es dona fruit de les connexions o relacions amb els altres només és possible si es donen certes "obligacions" socials.

Aquesta línia teòrica centrada en els recursos que les persones acumulen en virtut dels seus vincles socials ha estat la base de moltes de les teories de capital social que han derivat a posteriori.

A grans trets, aquestes idees centrals de Bourdieu encaixen amb el nostre treball perquè el fet que hi hagi diferents formes de capital fa possible que determinats joves i famílies siguin pobres en un tipus de capital i riques en un altre, la qual cosa permetria explicar –com ho han fet altres treballs– que determinats alumnes puguin accedir a recursos a través de les seves xarxes personals⁴⁷ que siguin determinants per superar la secundària i seguir estudiant. A més, el marc teòric de Bourdieu ens alerta del rol que juga el capital cultural en la família i de la relació que hi ha entre tots aquests aspectes i l'estructura social més àmplia, el poder i la ideologia (Modood, 2004); aspectes que no podem obviar per analitzar sota una perspectiva més ecològica aquestes trajectòries.

1.2.2. James Coleman: el capital social com a element de mobilitat social

Encara que tant Bourdieu com Coleman es van centrar en els beneficis que obtenen les persones o famílies en virtut de les seves relacions amb els altres, hi ha variacions significatives en les seves teories. Coleman⁴⁸ (1988) es va centrar en el paper del capital social en la creació de capital humà, i en aquest sentit la seva obra entén el capital social a partir d'un conjunt de normes i de control social. Mentre que per a Bourdieu el capital social està supeditat a les inversions reproductores d'una classe, per a Coleman la creació de capital social és un procés bàsicament no intencional que resulta indirectament d'activitats pensades per a altres finalitats.

Malgrat que tant el llenguatge com els marcs teòrics de què parteixen difereixen substancialment, l'interès de Bourdieu en vincular l'anàlisi del funcionament del capital social a la reproducció de les

⁴⁷ La literatura centrada en l'anàlisi de xarxes socials diferencia entre xarxes personals i socials. Les personals són aquelles que parteixen d'una perspectiva egocèntrica i, per tant, es basen en les connexions procedents d'un cert ego (persona) en tants contextos com sigui d'interès. Per contra, les socials parteixen d'una perspectiva sociocèntrica, la qual té en compte totes les relacions que s'estableixen en un grup pre-definit de nodes –com pot ser una aula, una escola, un barri, etc.

⁴⁸ Una font contemporània que no abordem aquí és l'obra de Glen Loury (1977, 1981). Aquest autor va argumentar que les teories econòmiques ortodoxes eren molt individualistes i es centraven únicament en el capital humà individual. Així, va establir que les minories i la joventut no minoritària accedien a través de les relacions o "connexions" socials a recursos i oportunitats diferents. Tot i que en la seva obra no hi ha un tractament sistemàtic d'aquesta qüestió, va ser un antecessor del treball de Coleman, com també van ser-ho l'economista Ben-Porah i els sociòlegs Nan Lin i Mark Granovetter (Portes, 1998).

relacions de classe, i, per tant a la desigualtat social, guarda un cert paral·lelisme amb l'interès de Coleman, el qual considera el capital social com una font d'avantatge social i, més concretament, educativa (Terrén, 2004, p. 65). Seguint amb l'anàlisi que ens fa Terrén, així com Bourdieu utilitzava el concepte per a indicar com l'elit cultural reproduceix els seus privilegis a través dels seus contactes, Coleman es va centrar més en l'altre banda de la reproducció de l'estratificació social, fent èmfasi a qüestions com de quina manera els recursos del capital social podien contribuir a contrarestar els nivells més baixos de capital humà i cultural dels més desfavorits. D'aquesta manera, els estudis d'aquest clàssic van demostrar que el capital social no era una propietat única i exclusiva de les elits per assegurar la seva posició –una de les crítiques més rellevants del treball del sociòleg francès–, sinó que podia beneficiar també als pobres i a les comunitats marginades. Per tant, la definició d'aquest autor té més matisos; la seva definició de capital social com a bé públic només té funcions benignes ja que proveeix a individus i col·lectius, privilegiats i no privilegiats, d'un conjunt de normes que els permeten cooperar en pro del benefici comú.

L'enfocament de Coleman sorgeix de l'estudi comparatiu de la relació entre rendiment educatiu i desigualtat social a les escoles públiques i a les catòliques (Coleman, 1961), i particularment de l'anàlisi de la contribució i complementarietat del capital social en la creació del capital humà (Coleman, 1988). En una recerca amb alumnat de secundària de Chicago, Coleman s'adona que la influència del grup d'iguals sobre la seva visió de les coses és molt més important que la dels adults –pares i professors–, i, arrel d'això, estableix que l'impacte de les normes de la comunitat té un efecte significatiu tant per als joves com per a les famílies. D'aquesta manera, planteja que les comunitats són una font de capital social que podria alterar l'impacte de les desigualtats econòmiques i socials dins de la família. Fent una forta crítica a les corrents econòmiques clàssiques i neoclàssiques, argumenta que les societats actuals no es caracteritzen per majors graus d'individualisme, sinó contràriament per majors graus d'interdependència, en tant que els interessos de cadascú depenen sempre o estan condicionats pel controls dels altres (Forni et al., 2004).

En el seu article més famós, defineix el capital social com una font de recursos útil i disponible de què disposa un actor a través de les seves relacions socials (Coleman, 1988, p. 98). A diferència del capital físic i humà –que normalment són privats i que tant la seva propietat com els resultats que poden donar recauen sobre els individus– el capital social des de la perspectiva d'aquest autor és un bé públic que beneficia no només l'individu sinó a tots aquells que formen part de l'estructura. Per Coleman el capital social és el conjunt de recursos inherents a les relacions familiars i a l'organització social de la comunitat –i per tant dels vincles forts– que són útils per al desenvolupament cognitiu o social, en particular, dels infants i joves. En referència als infants, va definir el capital social com “les normes, les xarxes socials i les relacions entre els adults i els infants que són valuoses per al seu creixement. El capital social està dins de la família, però també fora, en la comunitat” (Coleman, 1990, p. 334). Des d'aquest enfocament, on preval la relació entre el capital social i el rendiment educatiu, és des del qual s'entén millor el seu interès per l'equitat. Coleman pensava que l'increment del capital social podria contrarestar altres formes de desigualtat social o racial que limiten les oportunitats de les persones.

Sigui com sigui, la seva idea fonamental era, en definitiva, que les relacions socials es constitueixen en recursos per als actors a través de processos que generen obligacions recíproques, expectatives compartides i confiança social a mesura que augmenten els canals d'informació i de control social (Terrén, 2004, p. 67). En altres paraules, el capital social és intangible i té tres formes: (a) el nivell de confiança, mediat per obligacions i expectatives, (b) els canals d'informació, i (c) les normes i sancions que promouen el bé comú per sobre de l'interès individual. D'aquesta definició destaquen, d'entrada dues qüestions: d'una banda, que ningú té accés al capital social de manera immediata i constant, més aviat es tracta d'un intercanvi: si li deixes els apunts a una companya o l'ajudes a preparar-se un examen, pots esperar que ella

també ho faci en una altra ocasió; i, de l'altra, que les persones que tenen poques persones en qui confiar, tenen més dificultats per accedir a qualsevol tipus de forma de capital social (Kao, 2004). Així, el capital social és inherent a l'estructura de les relacions entre dos o més actors. Es defineix per la seva funció, i es refereix a les estructures i els actors a través d'una gamma de diverses entitats. Portes (1998, p. 6) ho explica així:

Coleman included under the term some of the mechanisms that generated social capital (such as reciprocity expectations and group enforcement of norms); the consequences of its possession (such as privileged access to information); and the "appropriable" social organization that provided the context for both sources and effects to materialize. Resources obtained through social capital have, from the point of view of the recipient, the character of a gift. Thus, it is important to distinguish the resources themselves from the ability to obtain them by virtue of membership in different social structures, a distinction explicit in Bourdieu but obscured in Coleman. Equating social capital with the resources acquired through it can easily lead to tautological statements.

En aquesta anàlisi, Portes alerta del perill d'equiparar el capital social amb els recursos adquirits, perquè això pot conduir a declaracions tautològiques. De fet, en la seva revisió de l'evolució del capital social explica que la vaguetat amb que Coleman va definir part de la seva teoria condueix a circularitats com aquesta, qüestió que encara es fa més evident en les aplicacions del capital social que el defineixen com una propietat de la comunitat –tal i com es veurà tot seguit. Tanmateix, la tesi central del seu treball va permetre identificar alguns dels mecanismes a través dels quals es genera el capital social, una de les aportacions més rellevants de l'evolució del concepte. Per tant, la possibilitat d'aparició de capital social queda subjecta a diversos factors, entre els quals trobem el grau de confiabilitat de l'entorn social, les necessitats actuals dels individus, el grau d'apropament –*closure*– de les xarxes socials o, en la internalització de normes i sancions compartides per una comunitat (Forni et al., 2004).

Per acabar, l'èmfasi que posa aquest autor en la confiança social és un altre element rellevant per a l'estudi de l'èxit educatiu dels joves, però també per la seva acollida i incorporació educativa i social, ja que la confiança està estretament relacionada amb la predisposició i la voluntat d'invertir en les relacions, la qual cosa pot derivar en capital social. En canvi, les actituds que indiquen desconfiança frenen l'establiment de relacions que promouen la inclusió i disminueixen la qualitat del contacte intercultural (Terrén, 2004). L'ús dels recursos propis del capital social propicia el tipus d'entramat relacional que Coleman (1990, p. 177) anomena "sistemes de confiança". I l'accés o no a aquest tipus de sistemes és un element explicatiu de que els individus –i les institucions– gaudeixin o no de capital social. Terrén adverteix de la importància de retenir aquesta idea ja que els esforços per augmentar el capital social a disposició de les escoles i dels que les utilitzen poden considerar-se com esforços per incrementar la confiança tant des de dins de les escoles com des de fora. La confiança social generada contribueix, d'aquesta manera, a la quantitat i qualitat dels contactes, i en aquesta mesura, l'establiment de relacions en el sí de les escoles i entre aquestes i el seu entorn pot contribuir a una major qualitat del contacte intercultural als centres.

1.2.3. Robert Putnam: el capital social i el benestar de la democràcia

Encara que inicialment Putnam només va fer un ús marginal del concepte de capital social i va fer referència principalment a com el "compromís cívic" (Swain, 2003) genera estabilitat política i prosperitat econòmica, la seva teoria va anar evolucionant fins a centrar-se en l'anàlisi del caràcter dels vincles (anàlisi de les xarxes, normes que les regeixen i confiança), a partir de la qual és més efectiva la cerca d'objectius compartits. Organitzar-se per a determinades metes, d'acord amb interaccions de confiança, dona viabilitat al capital social. En aquest sentit, té un punt important de contacte amb Coleman.

Amb aquesta idea de base, va centrar la seva discussió (Putnam, 2000) tant en la forma dels vincles com en la forma com s'organitzen. Entès d'aquesta manera, el capital social no és un atribut exclusiu de l'estructura de les relacions, sinó que es remet també al caràcter d'aquestes relacions i a

la seva disposició organitzativa (Millán & Gordon, 2004, p. 723). L'eix central de la seva obra, per tant, gira al voltant de comprendre els problemes que presenta l'acció col·lectiva (Forni et al., 2004), la qual ha estat àmpliament debatuda i no exempta de crítiques (Navarro, 2002).

Com a objectiu de recerca, per aquest autor el capital social es tradueix en una anàlisi d'actituds i comportaments que van des de prendre un cafè amb els veïns o visitar els amics i les amigues fins a formar part d'una ONG o votar a les eleccions (Terrén, 2004, p. 64). El seu interès rau en la progressiva degeneració de les xarxes de sociabilitat en què es basa el capital social, quelcom que li resulta paradoxal després de l'increment del nivell educatiu de la població i de la participació cívica, motiu pel qual estudia la relació entre la descapitalització social i la decadència de la democràcia. La base de la teoria del capital social, doncs, està en les xarxes i els vincles que es donen entre les persones perquè tenen un valor i importen tant per als individus, com per a les comunitats i grups. Així, el capital social és un actiu important a nivell individual i social. De la mateixa manera que el tornavís (capital físic) o una formació universitària (capital humà) poden augmentar la productivitat (tant individual com col·lectiva), els contactes socials també afecten la productivitat d'individus i grups (Putnam, 2000).

Tornant als elements d'organització social⁴⁹ que aquest autor integra en la seva definició de capital social –la confiança, les normes de reciprocitat i les xarxes denses–, Putnam reprèn la teoria de Coleman i els concep com es recull a continuació (Millán & Gordon, 2004, p. 725-728):

- *La confiança.* “És una component essencial del capital social [...] lubrica la cooperació. Com més gran és el grau de confiança dins d'una comunitat, major és la probabilitat de cooperació. I la cooperació, al seu torn, reforça la confiança” (Putnam, 1993, p. 171). Té grans implicacions pel que fa a com es generen les relacions i es donen els intercanvis, perquè precisament és l'element que facilita que els intercanvis esdevinguin amb un cost de transacció menor. La confiança actua com un predictor de la conducta d'un actor independent. De fet, hom no confia que una persona farà quelcom simplement perquè diu que ho farà; confies en ella només perquè –sabent en la situació en què es troba– esperes que *decideixi* fer-ho (*ibid*, 171). En aquest sentit, la confiança comporta “expectatives” i “capacitat de decidir amb independència”, va més enllà de la voluntat o la motivació individual. Per tant, necessita reciprocitat.
- *Les normes de reciprocitat.* Són una font de la confiança, conjuntament amb el compromís cívic. La reciprocitat és la norma més important en termes de capital social i se la considera de dos tipus: la reciprocitat equilibrada o específica i la generalitzada o difusa. La primera es dona quan hi ha un intercanvi d'objectes o béns, el valor dels quals es considera equivalent (un favor per un favor, un regal per un altre). A més, aquest intercanvi, encara que pugui produir-se de nou, s'acota com un esdeveniment específic en el temps. La segona estableix una relació permanent i contínua d'intercanvi i, encara que en un moment donat pot no ser equivalent, manté l'expectativa que els beneficis seran mutus i, a llarg termini, equiparables.
- *Les xarxes denses d'interacció social.* Són les que impulsen la reciprocitat generalitzada i són importants pel capital social perquè generen normes que afavoreixen la cooperació. La vinculació entre xarxes i la reciprocitat obeeix a dos factors puntuals. En primer lloc, les xarxes emmarquen possibilitats de contacte més o menys freqüents, la qual cosa incrementa la informació sobre la confiabilitat dels altres. Com Granovetter, Putnam pensa que “quan els acords estan «inserir» en una estructura major de relacions i de

⁴⁹ Fruit de les crítiques rebudes a partir del seu llibre més conegut, Putnam ha introduït matisos importants en el tractament de les normes de reciprocitat i de les xarxes. Les noves assumpcions han fins i tot modificat la seva consideració cap a alguns aspectes del capital social, però sense modificar-ne la tesi central (Millán & Gordon, 2004, p. 725).

xarxes socials, se sol fomentar la confiança” (Putnam et al., 1994, p. 221). En segon lloc – màxim interès conceptual de Putnam–, les xarxes impliquen per definició compromisos i obligacions mutus, el caràcter dels quals importa. Les xarxes no són interessants com a meres “caixes de favors disponibles”, sinó pel tipus de contacte que impulsen, atès que són, per dir-ho així, el marc organitzatiu que socialment afavoreix més els contactes: “els vincles socials són també importants per les normes de conducta que sustenten” (2002, p. 17). Quant a aquesta última qüestió, Putnam identifica dos tipus de xarxes: les horitzontals i les verticals. Les primeres són aquelles que “apleguen agents d’estatus i poder equivalents”, mentre que les segones “vinculen agents desiguals en relacions asimètriques de jerarquia i dependència”. El capital social es genera on s’estableixen les relacions horitzontals (Forni et al., 2004).

Respecte d’aquest plantejament teòric, aquest acadèmic analitza els dilemes que deriven de l’acció col·lectiva i el desenvolupament del capital social comunitari, i acaba plantejant que les associacions generen dos tipus d’efectes: interns i externs. Els primers inculquen en els individus hàbits de cooperació, solidaritat i esperit comunitari; i, els segons donen forma als interessos d’un grup determinat i posen les energies en la mateixa direcció. A partir d’aquí, parla de *bonding social capital* (exclou) i *bridging/linking social capital* (inclou) (Putnam, 2000). El capital social *bonding* tendeix a reforçar identitats exclusives i mantenir l’homogeneïtat –genera estructura social i fa referència a un sol col·lectiu–. El capital social *bridging/linking* tendeix a apropar la gent de diferents posicions socials perquè es tracta d’una forma d’expressió i estructuració reticular que procura beneficis tot fent possible que membres d’un grup tinguin accés a grups diferents. Lozares, Verd i Barranco (2013, p. 38-40) plantegen la següent definició:

Las relaciones o interacciones *Bonding* de un colectivo, grupo, asociación o población se definen como los vínculos hacia dentro o entre los agentes de dicho colectivo (Borgatti, Jones y Everett, 1998). Esta configuración de las relaciones constituye la estructuración reticular interna del colectivo (Atria, 2003). [...] Los *Bonding* son contenidos de normas comunes, confianza y apoyo mutuo, denominados a veces como relaciones fuertes, son expresiones de capital social que consolidan o introducen coordinación y cooperación en los colectivos o en las instituciones democráticas. De dicho Capital social, en tanto que recurso interno de los colectivos, se benefician también los agentes individuales (Coleman, 1998; Putnam, 1993; 1995; Portes, 1998; Bourdieu, 1986; Pöyhönen, 2005; Lin 1999; 2001). [En cambio] las relaciones de intermediación [*bridging/linking*] entre colectivos o individuos diferentes facilitan los cambios de normas en el grupo propio, las alianzas exógenas, la competición o colaboración con diferentes, procuran nuevas fuentes de información e innovación y representan oportunidades para los intermediarios y/o los ocupantes de agujeros estructurales, tal y como lo examina Burt (1997). Además se asocian más a connotaciones instrumentales y competitivas que a expresivas y cohesivas (Johanson, 2001; Lin, 1999; 2001; Granovetter, 1973).

Encara que aquest enfocament està més allunyat de l’objecte d’estudi d’aquesta recerca, també aporta idees útils per a la mateixa, com la distinció entre capital social *bonding* i *bridging/linking*. Encara que no ho hem especificat anteriorment, el matís entre *linking* i *bridging* ens sembla particularment interessant perquè, en general, les relacions d’intermediació poden crear ponts cap a persones d’altres grups i facilitar l’accés a determinats recursos, però només el capital social *linking* és el que esdevé de la connexió entre persones que ocupen posicions socials i de poder desiguals –per tant, es més rellevant per a la mobilitat social, sense obviar la importància del capital social més estructural (*bonding*). Aquesta aportació de Putnam és rellevant perquè mitjançant aquesta diferenciació en formes de capital social permet allunyar-se de proposicions teòriques que corrin el risc de “culpar la víctima” (Modood, 2004, p. 98).

1.2.4. Aspectes comuns, divergents i no resultats de Bourdieu, Coleman i Putnam

Encara que l’aportació d’aquests teòrics ens ha permès constatar que els recursos socials que s’obtenen de les relacions són una forma de capital –comunament entesa com a capital social– així com es parla també de capital econòmic o cultural, les diferències entres les seves aproximacions teòriques són evidents. A la taula següent (Taula 2) recollim els aspectes comuns i divergents que hem pogut identificar:

Autor	Bourdieu (1986)	Coleman (1990)	Putnam (1993, 1995, 2001)
Definició	Conjunt de recursos, reals i potencials, que es desprenen de la pertinença a una xarxa duradora de relacions més o menys institucionalitzades. Es compon d'obligacions socials, i en certes condicions es transforma en capital econòmic arribant fins i tot a institucionalitzar-se en forma de títols nobiliaris.	El capital social es defineix per la seva funció. No és una sola entitat, sinó una varietat de diferents entitats que tenen dues característiques en comú: totes elles consten d'algun aspecte de l'estructura social, i faciliten certes accions dels individus que es troben dins de l'estructura.	Trets de les organitzacions socials –com les xarxes, les normes i la confiança mútua– que faciliten la coordinació, cooperació i reciprocitat generalitzada i els beneficis col·lectius per tal d'assegurar béns econòmics o el mateix funcionament de la democràcia.
Perspectiva	Se centra en els beneficis que deriven de la participació en grups i la construcció de xarxes socials	Se centra en allò inherent a l'estructura de les relacions socials i que facilita la consecució d'objectius	Se centra en el potencial participatiu, confiança en els altres, i orientació cívica de què disposen les ciutats, estats o nacions.
Subjecte	Classe social	Estructura	El col·lectiu: les associacions, comunitats o la societat mateixa, però com agregació de béns individuals
Nivell d'anàlisi	<i>Micro</i> Les xarxes de l'elit	<i>Micro-Meso</i> Els elements estructurals de les xarxes socials (densitat dels vincles, <i>closure</i>)	<i>Macro</i> Les institucions i la confiança en el pla social
Concepció	Instrumental (intencionalitat): és un recurs per a altres finalitats.	Instrumental/ Funcionalista	Funcionalista: és un bé expressiu en si mateix, la base de la democràcia
Enfocament	Estructuralista	Estructuralista	Culturalista <i>Individualista econòmic-psicològic</i> (Modood, 2004, p. 99)
Components	Xarxa Recursos (quantitat i qualitat)	Xarxa Naturalesa de les relacions (obligacions, expectatives, normes, confiança, etc.)	Xarxa Naturalesa de les relacions (normes, confiança, etc.)

Taula 2. Aspectes comuns i divergents de les teories clàssiques del capital social

Tenint presents aquests aspectes, el recorregut teòric anterior ens ha apropat al debat que hi ha al voltant d'aquest constructe i ens ha permès captar aspectes que són interessants pel nostre objecte d'estudi. Així, l'evolució conceptual i analítica del capital social no ha estat exempt d'anàlisis, crítiques i revisions constants (Burt, 2001; Granovetter, 1973; Lin, 1982, 1999a; Navarro, 2002; Portes, 1998) a partir de les quals s'han plantejat, com a mínim les qüestions que plantegem a continuació.

- *L'ús que es fa del terme i els components d'anàlisi que es tenen en compte*

Com s'ha vist anteriorment, Bourdieu i Coleman són els autors pioners en la teorització i recerca sobre el capital social i, encara que les seves bases teòriques són diferents, entre ells hi ha "préstecs conceptuals" (Lozares, López-Roldán, Verd, Martí, & Molina, 2011) i fins i tot interessos comuns. Al marge de les diferències entre les seves teories, comparteixen una preocupació comuna respecte del capital social com a recurs per a l'èxit educatiu. Ambdós veuen les interaccions socials essencialment com una forma d'intercanvi, encara que per a Coleman això sigui així per una acció racional o deliberada, i per a Bourdieu per qüestions culturals. En canvi Putnam divulga el concepte centrant el seu contingut en la confiança mútua i les normes en grups, associacions i societats.

L'evolució conceptual i empírica del capital social, per tant, mostra que aquest concepte s'ha abordat des d'enfocaments diversos (Burt, 1997; Field, 2008; Herreros, 2002; Lin, 2001; Lozares, 2003) de manera que cadascun d'ells posa l'èmfasi en diferents eixos que divideixen en varies dimensions la idea bàsica que integra el concepte. I, fins i tot s'ha arribat a qüestionar si el terme "capital" podia utilitzar-se per a referir-se a allò que ha estat comunament acceptat com a capital social (Robison, Schmid, & Siles, 2002).

Fruit d'això, nombrosos autors han intentat unificar o integrar part dels conceptes que intervenen en la definició del capital social per a comprendre com opera, i a partir d'aquí han fet una distinció bàsica entre un component intern o formal, i un component extern o substantiu (López & Alcaide, 2011; Lozares et al., 2011). En el *formal* trobem les interaccions i/o relacions que conformen les xarxes i, concretament, la forma i intensitat que adquireixen. En el *substantiu* trobem tots aquells factors que circulen per l'estructura de la xarxa, és a dir, el contingut de la interacció (confiança mútua, reciprocitat generalitzada, normes, solidaritat, accessibilitat, fiabilitat, etc.), el qual està condicionat pel marc –com és l'escola en aquest cas. Lozares et al., en aquest sentit, plantegen que el capital social precisament és fruit de la convergència entre aquestes dues dimensions; és forma i és contingut:

No hay relación o red sin contenidos y no hay recursos con contenido que, en pertinencia sociológica, no tengan su reflejo o se basen en unas relaciones-interacciones y, por ello, en una red. (Lozares et al., 2011, p. 3)

En efecte, tot i que hi ha hagut un gran èmfasi per part de la literatura en explorar la quantitat del capital social i, consegüentment, a establir que *com més capital social més beneficis*, la qualitat del capital social no pot obviar-se, i per això és necessari copsar el contingut. Igualment, s'ha parat poca atenció a qüestions més subjectives que no tenen res a veure amb l'acció racional (Lin, Cook, & Burt, 2001), les quals podrien explorar-se utilitzant elements d'anàlisi més properes a l'anàlisi psicològica, ja que des d'aquesta es subratlla la importància dels aspectes propis de la dimensió subjectiva de la persona com l'autoestima, la competència o les habilitats socials i/o els estils d'enfrontament.

- *La diversitat de persones que accedeixen i fan ús del capital social*

Altrament, no es té en compte com es posa en joc el capital social a partir d'una anàlisi centrada particularment en l'ètnia i no en la classe social i, fruit d'això, s'assumeix "l'homogeneïtat cultural" –com a mínim entre classes (Modood, 2004). De manera anàloga, encara que altres autors hagin trobat diferències en termes de capital social entre nois i noies (Gifford-Smith & Brownell, 2003), aquests acadèmics tampoc van estudiar la interseccionalitat d'aquesta variable amb el gènere (Morrow, 1999, 2001) i, com bé queda recollit a la cita següent, el capital social podria donar-se de forma diferent en cada cas:

Elements of social capital may be experienced differently according to gender, age and culture, religious or ethnic background. The study highlighted how 'children' and 'young people' are not homogeneous categories. 'Social capital' needs to be able to accommodate a range of different social identities. (Morrow, 2001, p. 54)

A més, la recerca que s'ha dut a terme s'ha centrat principalment en les comunitats pobres, mentre que el paper del capital social en les comunitats riques ha estat ignorat, com també la diferència que hi pot haver entre el capital social dels infants, adolescents, joves i adults (Schaefer-McDaniel, 2004). No s'ha treballat exhaustivament el capital social al llarg del cicle vital i, per això, hi ha treballs que no tenen en compte diferents perspectives d'anàlisi:

First, investigators typically neglect to incorporate young people's perceptions of their relationships and their environment, and instead merely collect such information from parents and/or teachers (Goddard 2003; Marjoribanks 1998; Parcel and Menaghan 1993). Dorsey and Forehand (2003) investigated the relationship between social capital and children's psychosocial adjustment by solely collecting reports from mothers to measure social capital. They justified their method by stating, "in the literature on social capital, adult reporters are traditionally utilized" (14). It is undeniably a methodological and theoretical error to assume that parents or

teachers can present the investigator with accurate perceptions of student or child social networks and environmental perceptions. [...] Despite numerous problems with research about social capital among young people, not all studies have definitional flaws. A few studies have not only adequately defined the concept, but have also attempted to collect data directly from the target group (Croninger and Lee 2001; Furstenberg and Hughes 1995). However, Croninger and Lee (2001), for example, only investigated a small aspect of social capital, namely the relationship between teacher and student. As Coleman (1990b) noted, children's social networks in the school consist of far more relationships than the authors investigated. Furstenberg and Hughes (1995) examined the impact of family on social capital among at-risk youth in Baltimore but primarily assessed interactions within the family. To date, only investigations by Virginia Morrow (1999a, 1999b, 2001; 2002) and Xavier de Souza Briggs (1998) have incorporated young people's perceptions and understandings of their lives, relationships, and environments into the social capital theoretical framework. However, Morrow's research neglects to examine the role of the family.

Per la naturalesa del nostre objecte d'estudi, aquesta qüestió ens sembla molt important ja que ens obliga a tenir present que no podem obviar ni la perspectiva dels agents socioeducatius ni la dels joves implicats en la recerca, però, a més, que aquesta és una condició necessària però no suficient per a analitzar a fons el capital social.

- *Els beneficis del capital social*

Un altre element clar darrere d'aquest constructe teòric ha estat el fet de comprovar si efectivament el capital social genera o no beneficis –ja siguin a nivell individual o grupal. Les investigacions fetes en el camp de les relacions socials han intentat verificar la seva relació positiva amb el progrés econòmic dins de les organitzacions (Podolny & Baron, 1997), la millora de l'estatus socioeconòmic (Behtoui & Neergaard, 2012), una major salut mental (Almedom, 2005; McKenzie, Whitley, & Weich, 2002), una major participació cívica (Duke, Skay, Pettingell, & Borowsky, 2009), un major rendiment acadèmic (Wu, Palinkas, & He, 2010; Zhou & Kim, 2006), més possibilitats de graduar-se (White & Glick, 2000) o mostrar més compromís amb els estudis (Garcia-Reid, 2007)⁵⁰.

Tanmateix, nombrosos treballs han demostrat que hi pot haver variacions importants en la manera com es legitimen o no els esforços per activar el capital social, i que precisament això pot provocar "moments d'inclusió" (reproducció del capital social) i "d'exclusió" (impugnació del capital social); en altres paraules, que uns se'n beneficiïn i altres no:

The empirical work [...] has not sufficiently recognized three important points. First, the value of capital depends heavily on the social setting (or field). Second, there is an important difference between the possession and activation of capital resources. That is people who has social and cultural capital may choose to activate capital or not, and they vary in the skill with which they activate it. Third these two points came together to suggest that rather than being an overly deterministic continual process, reproduction is jagged and uneven and is continually negotiated by social actors. We find it helpful to point to moments of "social inclusion" and "social exclusion" (Lamont & Lareau, 1988). To understand the character of these moments, one needs to look at the context, in which the capital is situated, the efforts by individuals to activate their capital, the skill with which individuals activate their capital, and the institutional response to the activation. These factors working together can produce moments of reproduction or moments of contestation, challenge, and social change. (Lareau & Horvat, 1999, p. 38)

I, a diferència d'altres capitals, el social –en forma de vincles amb altres persones– pot incrementar-se amb l'ús, encara que la seva quantificació i direccionalitat sigui més difícil de determinar (Kao, 2004).

- *El nivell –grup o individual– on retornen els beneficis del capital social*

S'ha generat un debat important en la literatura arrel de la tensió entre la perspectiva macrosocial versus el nivell relacional individual. En altres paraules, en la pràctica es pot parlar de dues perspectives diferents segons el nivell on retornen els beneficis que pot aportar el capital social: si el benefici és un bé col·lectiu o un bé individual (Portes, 1998). Una perspectiva se centra

⁵⁰ Aquestes últimes qüestions vinculades al camp educatiu poden consultar-se a Dika i Singh (2002).

en com les persones inverteixen en les relacions socials i com tenen accés i es beneficien dels recursos que es desprenen de les seves relacions socials (Lin, 1999b), com per exemple trobar una feina millor. L'altra perspectiva se centra en el nivell grupal, amb investigacions sobre com alguns grups desenvolupen i mantenen més o menys capital social com a benefici col·lectiu, i com aquest amplia les oportunitats dels membres del grup. Molts acadèmics, però, estan d'acord en què són les dues coses. Tanmateix, quan el capital social es veu com un bé públic com la confiança, les normes, etc. la complexitat per a mesurar-lo s'incrementa considerablement.

- *La proximitat o densitat en les xarxes socials*

Una altra qüestió ben present en la literatura, relacionada amb la col·lectivitat del capital social, és que Bourdieu, Coleman i Putnam assumeixen o esperen que hi hagi proximitat o densitat en les xarxes socials. A tall d'exemple, Coleman planteja que la proximitat de la xarxa és l'avantatge diferenciadora del capital social, perquè és aquesta la que manté i fa créixer la confiança, les normes, l'autoritat, les sancions, etc. Aquest èmfasi desmesurat en les relacions properes i en les xarxes socials denses no té en compte el rol que juguen els vincles dèbils (Portes, 1998, p. 5), punt de partida de la teoria de Granovetter⁵¹ (1973, 1983) –un altre dels teòrics que ha contribuït enormement en el corpus teòric del capital social. Els vincles dèbils faciliten l'accés a informació i a canals d'influència a través dels ponts. Així, establir que la densitat de la xarxa és essencial per a que el capital social sigui útil és obviar el significat dels ponts, els forats estructurals (Burt, 1992) i els vincles dèbils. Aquesta discussió és particularment interessant en l'anàlisi de perquè alguns individus d'un mateix grup o col·lectiu tenen accés a uns recursos determinats i altres no.

Per tant, la utilitat de tenir una xarxa densa o no depèn del resultat que se n'espera (Lin, 1999a). Per preservar o mantenir recursos les xarxes denses funcionen millor. En canvi si el que es pretén és buscar i obtenir recursos com una feina millor (Burt, 1992), tenir forats estructurals, ponts i vincles febles dins de la xarxa resulta molt més útil.

- *Com es mesura el capital social*

Un altre aspecte molt debatut és que gran part de les investigacions sobre capital social es centren en com mesurar-lo, i fruit de la falta de consens en la conceptualització del constructe, s'ha utilitzat un enorme ventall d'indicadors diferents –nombre de germans, expectatives i aspiracions familiars, estructura familiar, implicació en activitats extraescolars, etc.– i d'enfocaments de recerca –des d'aproximacions més quantitatives fins a aproximacions més qualitatives passant per mètodes mixts. La revisió de Dika i Singh (2002) recull de manera molt acurada com s'ha donat aquesta evolució analítica i empírica i quins han estat els indicadors més utilitzats en el camp educatiu, per la qual cosa no entrarem a discutir aquests aspectes de nou.

Tanmateix, entre les aportacions referides a aquesta qüestió, ens sembla interessant la que es desprèn de la definició de capital social que proposa Lin (2001), una altra de les autores més representatives en aquest camp. La seva definició destaca tres processos, els quals corresponen a diferents nivells d'anàlisi. El primer és la *inversió en capital social*, el segon *l'accés a aquest capital social* i, el tercer són els *recursos que s'obtenen* –aquest últim inclouria el suport social i totes les seves variants i tipologies. Pel que fa a aquest últim procés, la literatura parla de dos tipus de recursos: instrumentals (econòmics, polítics i socials) i immaterials (salut, satisfacció, reputació, etc.), els quals es reforcen els uns amb els altres (Lin, 1982). Els instrumentals són útils per a obtenir recursos que hom no té, mentre que els immaterials permeten consolidar o mantenir allò de què es disposa (Lin et al., 2001).

⁵¹ Malgrat que l'aportació de Granovetter ha estat clau per al desenvolupament del capital social i constitueix una referència indispensable per tots els interessats en el tema, no va donar lloc a una línia de recerca empírica.

- *Com es transfereix el capital social*

Siguin quins siguin els indicadors de mesura, el capital social està condicionat pel context, i això planteja la qüestió de la transferibilitat. Des d'aquest punt de vista, les relacions han d'entendre's en la seva complexitat i arrelades al seu context:

It is [...] a question of [...] understanding social relations in their complexity, including a political dimension, so that it is clear where the “dark side” is, who the weak are, and who the strong are. In this sense, Bourdieu’s “contacts with influential people” has potential. [...] it is in specifying the context, and analyzing an individual’s position within it, that the concept of social capital can be of use. It designates phenomena of a social nature, contacts and relationships, that can be capitalized by some, but not others, for their private profit. [...] From the point of view of policy formation, [...] it is not focused on pumping up the level of social capital within a community, but on devising ways in which those who do not have social capital, the weak, can acquire it. It requires characterizing the forms of social capital that operate in geographically, historically and socially specific contexts, identifying the weak “have-nots”, and working out how to compensate them for what they lack. (Swain, 2003, p. 211-212)

1.3. Definició operativa del capital social

Malgrat les diferències entre les teories, la confusió analítica i conceptual del terme, i les qüestions que no estan resoltes en torn al capital social, hi ha un gran consens en la contribució d'aquest constructe en la recerca. Un dels sentits amb què més s'ha utilitzat, encara que la seva aplicació hagi variat enormement, és la definició que fa Portes seguint a Coleman. Entès d'aquesta manera, el capital social és la capacitat de la persona d'obtenir beneficis en virtut de la pertinença a xarxes socials o a altres estructures socials (Portes, 1998, p. 7). La figura següent recull breument les característiques d'aquest constructe i la definició que proposem a partir d'elles (Figura 12):

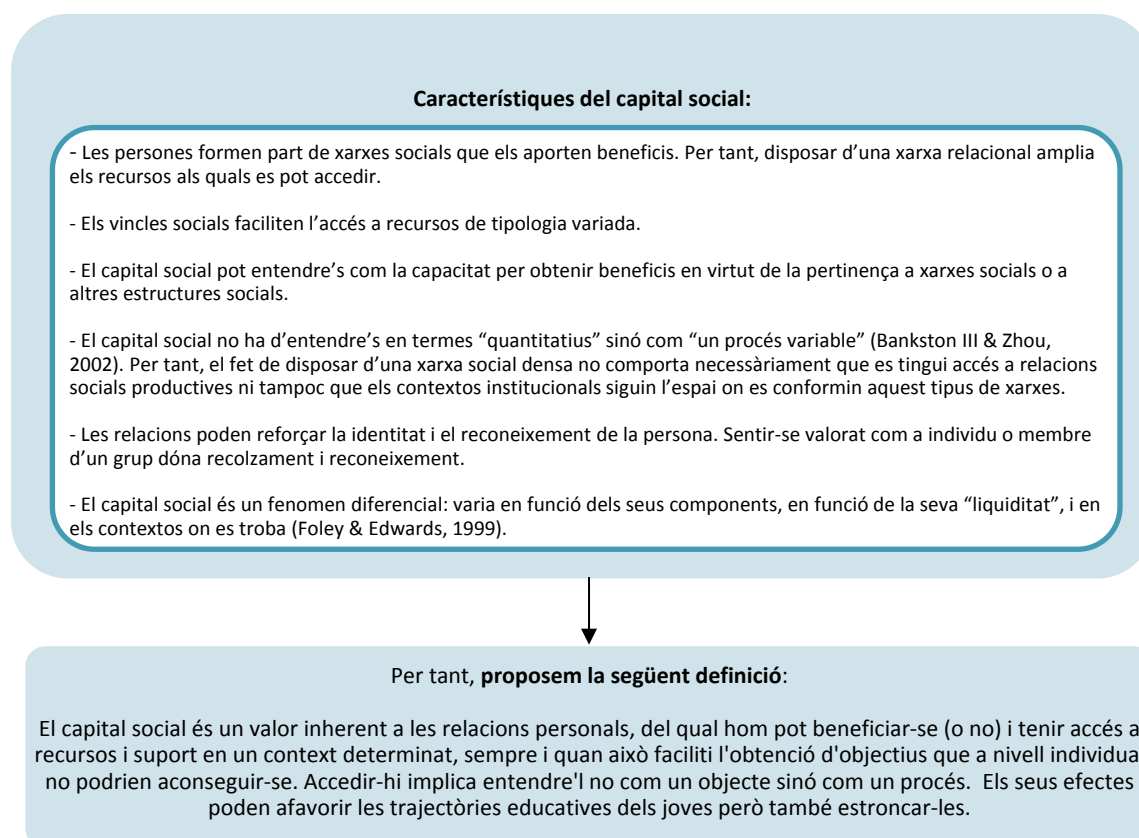


Figura 12. Proposta de definició del capital social a partir de les seves característiques

Tanmateix, els autors que hem revisat no són els únics ni els més destacats en el camp que aquí ens ocupa. De fet, com es veurà tot seguit, les aportacions posteriors de Granovetter, Lin, Portes, Stanton-Salazar i Valenzuela, per posar només alguns exemples, permeten aproximar-se de manera més acurada a les trajectòries educatives dels joves de famílies immigrades.

La teoria del capital social explica, doncs, els mecanismes i processos mitjançant els quals els vincles entre els joves i altres actors, com els seus pares o professors, promouen l'èxit educatiu. Aquests processos que aglutinen capital social poden donar-se a partir de normes i valors compartits que serveixin de límits o de barreres simbòliques (generació de capital social vinculant), o a través d'un marc més ampli de col·laboració en benefici mutu (generació de capital social que estén ponts), més enllà dels propis límits de les xarxes socials denses. Des d'aquesta perspectiva, pot estructurar-se i analitzar-se en torn a dos contextos d'activitat escolar principal: la pràctica pedagògica en el marc de l'aula –però també fora d'ella, i l'estructura organitzativa de dins i fora del centre educatiu (Meneses & Mominó, 2008). En la taula següent (Taula 3), es presenta un model analític del capital social per a la seva anàlisi educativa:

	Capital social vinculant	Capital social que estén ponts
Perspectiva de la pràctica pedagògica (l'aula com a context)	Col·laboració de l'alumnat en la dinàmica de l'aula (relació alumnes-alumnes, relació professors-alumnes, etc.).	Col·laboració entre centres/institucions en projectes educatius compartits. Participació de col·lectius externs a la dinàmica de l'aula.
Perspectiva organitzativa (el centre com a context)	Col·laboració del professorat en l'acció docent. Participació de col·lectius interns en la dinàmica del centre.	Participació de col·lectius externs en la dinàmica del centre.

Taula 3. Model analític del capital social en l'estudi del binomi escola-comunitat (Meneses & Mominó, 2008, p. 59)

1.4. El capital social en l'estudi de les trajectòries educatives dels joves de famílies immigrades

Des de fa anys, vàries investigacions estan explorant les relacions entre el capital social i les migracions. En aquest sentit, Portes és probablement un dels primers acadèmics en fer una anàlisi crítica del concepte (Portes, 1998, 2000) en relació amb els contextos migratoris. Algunes línies d'anàlisi indaguen sobre la relació existent entre el capital social i els processos d'integració social de la població migrada i si aquesta s'inscriu o no en un context de xarxes i suports socials que funcionin com a recursos en múltiples situacions: per accedir, mantenir i millorar l'ocupació; per a tenir èxit educatiu; o per a obtenir ajuts socials i suport afectiu, per posar-ne només alguns exemples (García Ramírez, Martínez García, & Maya Jariego, 2001; Gualda, 2004; Portes, 1995). Molts d'aquests treballs sostenen que el desenvolupament de capital social permet per una banda, una millor integració dels grups migrats en la societat d'acollida i, per l'altra, té un valor explicatiu de l'adaptació a l'escola dels joves de famílies immigrades, la qual cosa actua com un element predictiu de l'èxit educatiu (Chow, 2000; Portes & MacLeod, 1999). Altres qüestionen de quina manera l'ètnia, el grup cultural i l'estatus migratori pot afectar el tipus de centres i el tipus de vincles amb qui es relacionin aquests joves –i, per tant el capital social al qual tenen accés (Kao, 2004). Per exemple, aquestes característiques poden afectar l'elecció d'iguals i això pot conduir a promoure o desincentivar la continuïtat educativa.

Pel tema que aquí ens ocupa, hi ha un gruix substancial de recerques que han aplicat el concepte i les teories del capital social a l'estudi de l'èxit educatiu de la població migrada i/o pertanyent a minories ètniques (Croll, 2004; Dika & Singh, 2002), en gran part partint de Coleman i/o Bourdieu. Moltes han assumit que les persones migrades i/o de minories ètniques, per definició, estan més

alienades que les que han nascut i tenen pares del país *d'acollida*; i que, en canvi, la intensitat de les seves relacions amb persones que han viscut experiències similars o que són del mateix país fan que tinguin accés a fonts i formes diferents de capital social (Bankston III & Zhou, 2002; Kao, 2004).

Encara que molts estudis han partit de la definició de Coleman, Bourdieu, Lin, etc., en moltes altres ocasions no s'han adscrit a la definició o aproximació conceptual d'un autor o altre, sinó que més aviat han partit d'aproximacions integrades "a la carta". Això, encara que hagi estat un motiu per a incrementar la confusió teòrica i analítica d'aquest concepte, alhora ha esdevingut en una proliferació de treballs de naturalesa diversa que han enriquit també aquesta àrea d'estudi. A més, al llarg del temps, alguns acadèmics han dissenyat estudis concrets per analitzar aquesta qüestió i molts altres l'han explorada a partir d'estudis de panell, de la mateixa manera com han variat també les aproximacions metodològiques –estudis per enquesta, mètodes mixts, estudis de cas, anàlisis de xarxes socials i personals, etc. (Dika & Singh, 2002). En un conjunt, en aquest camp d'estudi la recerca s'ha centrat majoritàriament en: d'una banda, explorar el concepte i definir els indicadors que el conformen i permeten mesurar-lo; de l'altra, analitzar detingudament com les teories del capital social poden ajudar a explicar les desigualtats educatives per a poder incidir en la realitat educativa. Així es recull en els apartats següents.

1.4.1. Treballs centrats en delimitar el constructe del capital social en aquest camp

Respecte de la primera qüestió, s'ha fet un gran esforç en clarificar teòricament el capital social i orientar rigorosament la recerca i l'ús d'aquest constructe (Lin et al., 2001; Portes, 1998; Woolcock, 1998) segons el camp d'estudi. Contràriament, en el context educatiu tot i ser evident la contribució del capital social, els estudis s'han centrat en gran part en l'obra de Coleman. En particular, en la intensitat de la relació entre pares i fills (normativa o afectiva) i en el "tancament intergeneracional" (Álvarez de Sotomayor, 2007; Horvat, Weininger, & Lareau, 2003), i els resultats que han derivat d'aquestes anàlisis, en general, no han provocat reconsideracions teòriques de la noció de capital social.

En la *relació entre pares i fills*, s'ha analitzat com la intensitat d'aquesta –definida a partir d'indicadors com estudiar junts o la supervisió familiar– contribueix a que l'alumne es desenvolupi millor a nivell acadèmic. D'altra banda, el *tancament intergeneracional* fa referència a l'estructura a partir de la qual els vincles entre pares i fills –aquells que constitueixen l'estructura de tancament social bàsica de la família⁵²– sumats a altres vincles que deriven de les relacions entre els primers amb altres adults que estan connectats als seus fills influeixen en les seves decisions i comportaments. Coleman feia referència sobre tot als vincles que poden mantenir les famílies amb les famílies de les amistats dels seus fills, especialment, amb les dels companys de classe, perquè és a partir d'aquestes que es crea un entorn de control social del jove el qual es veu més pressionat i intentarà correspondre a les expectatives i aspiracions d'aquests. D'aquesta manera, l'èxit educatiu dependria, en part, de la densitat de les relacions (Coleman, 1990; Portes & Rumbaut, 2001). Aquesta temàtica ha estat àmpliament estudiada i debatuda al llarg dels anys⁵³ sota plantejaments més amplis que estableixen que quan l'alumnat resideix en una realitat socioeconòmica deprimida on el seu capital humà i estatus es devalua pot aparèixer el que anomenen "solidaritat co-ètnica", la qual es tradueix en múltiples interconnexions de recolzament mutu. Mentre que alguns autors han constatat la seva potencia explicativa (Bankston III & Zhou, 2002), altres estudis han negat que existís aquesta relació directa en l'alumnat escolaritzat en centres públics (Carbonaro, 1998; Morgan &

⁵² En aquest sentit, de les tres formes de capital social establertes per Coleman –obligacions i expectatives, normes i sancions efectives, i canals d'informació–, les dues primeres són les més rellevants en la creació de capital humà –recursos formatius i educatius– i la forma més adequada per a que es donin és a través del manteniment de xarxes socials que conformin una estructura tancada (Coleman, 2001).

⁵³ Clark i Ramsay (1990), Zhou i Bankston (1994), Fernández Kelly (1995), Furstemberg i Hughes (1995), Bankston et al. (1997), Sun (1998), Hao i Bonstead-Bruns (1998), Zhou i Bankston (1998), citats a Álvarez (2007).

Sørensen, 1999). Més recentment, alguns autors han revisat novament aquesta qüestió i, encara que no han trobat una associació negativa entre el tancament intergeneracional i l'èxit educatiu, els resultats empírics han constatat que l'efecte és marginal (Morgan & Todd, 2009).

També han estat nombrosos els estudis que s'han centrat en estudiar si els vincles o interaccions dels pares amb altres adults com per exemple veïns, personal de l'escola, o companys de feina (Crosnoe, 2004; Dufur, Parcel, & McKune, 2008; Parcel & Dufur, 2001) beneficiava als fills. Aquests estudis han demostrat que el capital social *bridging* els dóna accés a una gran quantitat de recursos; i, entre elles, les connexions família-escola semblen ser una de les fonts més importants de capital social (Parcel, Dufur, & Cornell Zito, 2010). En relació amb això, s'ha posat també de relleu que la creació de capital social és un procés també mediat pels mateixos infants i joves, els quals poden actuar com a factors de motivació de creació de xarxes i vincles dels seus pares (Offer & Schneider, 2007).

1.4.2. Treballs centrats en explicar les desigualtats educatives

Respecte la segona qüestió, de com les teories del capital social poden ajudar a explicar les desigualtats educatives, destaca la contribució crítica de Stanton-Salazar (1997) a partir de la qual es va donar a conèixer com els adolescents socioeconòmicament desafavorits –principalment de famílies immigrades– s'enfrontaven a múltiples barreres institucionals que tenien un fort impacte en la construcció de les seves xarxes personals, cosa que els situava en una posició més feble per a poder moure's pel sistema educatiu favorablement. Posteriorment, a partir d'aquesta contribució, es van destinar grans esforços a estudiar com aquestes diferències podien inhibir l'acumulació i transmissió de recursos incrustats en les relacions establertes dins i fora de l'escola (Ream, 2005; Stanton-Salazar, 2001; Valenzuela, 1999).

En el seu llibre, Valenzuela (1999) parteix de la teoria del capital social per explorar la importància de la "cura" en l'augment de les actituds positives cap a l'educació per part de l'alumnat i en la promoció de l'èxit educatiu. Per aquesta autora el capital social és especialment apropiat per abordar l'estructura de les relacions entre els joves immigrants i no immigrants, però també per identificar i destacar els efectes del flux d'informació i de suport relacionat amb l'escola. Sota aquesta perspectiva, destaca que el capital social no és un objecte ni una característica intrínseca de les relacions, sinó que es defineix per la funció que fa en el grup o en la xarxa social (Valenzuela, 1999, p. 27) i, per tant, només es dóna quan la persona a través de la interacció social fa ús dels recursos que resideixen dins de la xarxa de relacions socials. Les relacions d'intercanvi es constitueixen com la base per a que el capital social pugui produir-se, sempre i quan aquestes relacions permetin aconseguir fites o objectius que no poden ser aconseguits de forma individual. Des d'aquest punt de vista, l'èxit educatiu s'entendria millor com un procés col·lectiu que no pas com un atribut individual; i, en concret, com el que sorgeix de compromisos no intencionals i emocionals entre les persones que comparteixen o formen part de xarxes de suport.

Bastant-se en Coleman (1990) afegeix que les relacions socials positives a l'escola són molt productives perquè permeten l'acumulació de capital social que es pot convertir en recursos o oportunitats socialment valorades (és a dir, bones notes, el graduat escolar, l'accés a informació privilegiada, etc.). I, més enllà d'ajudar a que les persones puguin aconseguir aquest capital humà com és l'educació o una determinada habilitat, el capital social fomenta el desenvolupament de la confiança, les normes i les expectatives entre els joves, els quals tenen una orientació similar cap a l'escolarització. Els intercanvis de naturalesa variada –com tenir accés als deures d'un company o pertànyer a un grup d'estudi– contribueixen a que els joves creïn i recreïn un *ethos* acadèmic, a favor de seguir estudiant.

Aquest estudi, tanmateix, no ha estat l'únic que ha posat de relleu el rol que juga la "cura" dels agents socioeducatius en l'alumnat que presenta més possibilitats de fracassar educativament.

De fet, al llarg dels anys han anat proliferant treballs que han mostrat també que l'alumnat que percep interès per part del seu professorat, que esperen que tinguin èxit, que els escolten, que lloen els seus esforços i els paren atenció fan un ús efectiu del capital social que tenen a l'abast la qual cosa afavoreix la seva continuïtat educativa (Bartolomé, 2008; González, Stoner, & Jovel, 2003; Lewis et al., 2012; Michael, Andrade, & Bartlett, 2007; Muller, 2001). Recentment, altres treballs han destacat l'afecte i el respecte (Bartolomé, 2008), la "confianza en la confianza" (Stanton-Salazar, 2001), i les "*caring pedagogies*" (Hopkins, Martinez-Wenzl, Aldana, & Gándara, 2013), per posar només alguns exemples.

A part d'aquestes línies de recerca, també destaquen altres treballs previs interessats en les trajectòries dels joves de famílies immigrades, per exemple, mexicanes als Estats Units (Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995; Valenzuela & Dornbusch, 1994). Valenzuela i Dornbusch (1994) van plantejar un estudi comparatiu amb l'alumnat *autòcton* a partir del qual van posar de relleu com les actituds de la família eren una forma de capital social important per a l'èxit educatiu. Stanton-Salazar i Dornbusch (1995) van concloure que l'alumnat que presentava un domini excel·lent de la llengua materna podia accedir al suport institucional que necessitava per a tenir èxit educatiu i possibilitats d'ascensió social. També en aquesta línia, altres estudis han identificat que determinades característiques del centre educatiu poden actuar com a indicadors explicatius o distorsionadors de capital social –tipus d'escola, ràtio d'alumnat, clima escolar, etc. (Dufur et al., 2013; López, 1996; Parcel & Dufur, 2001).

Altres s'han centrat en explicar els efectes de les interaccions dels joves amb altres persones més enllà de la família, com ja hem vist al primer capítol: adults amb qui parlar sobre els estudis i sobre la feina (Dyk & Wilson, 1999; Green et al., 2008), amigats i persones conegudes del mateix centre educatiu (Morgan & Sørensen, 1999; Ream & Rumberger, 2008; Ream, 2005), influència de les entitats, associacions i comunitats de l'entorn dels joves (Harris & Kiyama, 2013; Muller & Ellison, 2001), etc. No obstant això, hi ha hagut una gran tendència a posar molt èmfasi en la família i, per això, s'ha suggerit que les relacions establertes a l'escola o a l'entorn escolar han de ser incorporades en l'estudi del capital social i en les seves teories (Morrow, 1999). En aquesta línia, Noguera (2001) va replantejar el discurs del capital social com a resultat d'un procés intencional promulgat pels adults de l'escola i concertat amb els pares i la comunitat.

Per últim, trobem acadèmics que s'han interessat en estudiar com les relacions intra-ètniques amb la comunitat i la família poden ser una font de capital social i vehicular l'èxit educatiu (Bankston III, Caldas, & Zhou, 1997) i també la integració (Zhou & Bankston III, 1994). A partir d'un estudi per enquesta, Zhou i Bankston (1994) van arribar a la conclusió que l'èxit educatiu de l'alumnat immigrant podia explicar-se a partir de les relacions socials que establien entre els membres del mateix grup ètnic. De fet, l'ètnia ha arribat a assenyalar-se com una font de capital social per sí mateixa precisament perquè la pertinença a un grup ètnic esdevé una base per als sistemes de relacions socials i, en aquest sentit, ha proliferat una línia de recerca sobre capital ètnic⁵⁴ (*ethnic capital*) als Estats Units (Zhou, 2005) la qual també comença a tenir el seu pes a

⁵⁴ Als Estats Units, l'interès en utilitzar el capital social a les "noves" desigualtats educatives es deu fonamentalment a tres elements (Álvarez de Sotomayor, 2007). El primer està relacionat amb el fet que hi hagi un buit explicatiu en relació a les desigualtats educatives entre els diferents grups ètnics. Mentre hi ha grups que igualen o fins i tot superen en resultats als nadius estatunidencs (xinesos, principalment), altres (en general, de països d'Amèrica Central o del Sud tot i les disparitats que hi pugui haver) es situen significativament per sota. Nombrosos estudis que han explorat aquesta qüestió a partir d'anàlisis multivariants han conclòs que les diferències es mantenen fins i tot controlant les variables socioeconòmiques, la qual cosa ha motivat la proliferació d'estudis que busquen explicacions plausibles en el capital social. El segon element respon a la necessitat d'aprofundir en l'anàlisi d'un fet social observable dins del fenomen migratori. Com ha recollit gran part de la literatura que analitza la integració de famílies immigrades a les societats *d'acollida*, quan s'enfronten a un nou context es refugien amb freqüència en els recursos i en la seguretat que deriva dels vincles amb persones del seu mateix grup ètnic. Els enclavament ètnics són l'expressió més visible d'aquest fenomen –encara que ni molt menys l'única–, a causa de la densitat de connexions. Finalment, el tercer element està relacionat amb el període d'auge que va viure el propi concepte en la dècada dels noranta.

nivell europeu i espanyol (Álvarez de Sotomayor, 2007; Modood, 2004; Shah, Dwyer, & Modood, 2010). A tall d'exemple, en un article més recent, aquests autors (Bankston III & Zhou, 2002) al·ludeixen a alguns dels estudis que han explorat aquesta qüestió: Portes (1987); Clark i Ramsay (1990); Fernandez-Kelly (1995); Furstenberg i Hughes (1995); Bankston i Zhou (1995a); Bankston, Caldas, i Zhou (1997); Sun (1998); Hao i Bonstead-Bruns (1998) i Zhou i Bankston (1998). Ryabov (2011) també n'és un exemple.

1.4.3. A mode de conclusió

Al capdavant, molts treballs han demostrat que el capital social redueix la probabilitat d'abandonar els estudis a secundària (Croninger & Lee, 2001), d'incrementar el nombre d'anys d'escolarització (Huang, Maassen van den Brink, & Groot, 2010; Iyengar, Mela, & Thapa, 2010), i d'actuar com a font de suport social i d'adquisició d'estatus (Domínguez, 2004). I, com a variable de resultat, també s'ha demostrat que s'associa amb les notes a secundària, el nivell educatiu, les ocupacions, i amb alts nivells de bilingüisme (Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995). Seguint a Domínguez (2004), les xarxes socials –a partir de les quals es pot accedir al capital social– poden variar en grandària, ubicació geogràfica i ubicació en l'estructura social; a més, difereixen en allò que produeixen. Les xarxes socials àmplies, disperses i heterogènies –interclassistes– augmenten l'oportunitat de promoció personal (Burt, 1987; Wellman & Gulia, 1999); en canvi, les petites i homogènies poden ajudar a conservar els recursos existents, i proporcionen suport social, especialment en comunitats petites i aïllades (Wellman & Potter, 1999). Les xarxes denses poden jugar un paper positiu, ja que normalment permeten accedir a oportunitats que estan disponibles en les comunitats molt inter i intraconnectades, amb connexions, per exemple, cap als mercats de treball (Waters, 1994).

Malgrat això, la revisió feta ens ha assenyalat que es necessiten més estudis que permetin comprendre com determinades persones i grups mobilitzen les seves relacions socials per aconseguir tenir “èxit” a la societat, perquè en general els estudis previs de capital social han posat molt èmfasi en els factors que condueixen a la desigualtat en lloc d'explorar com les persones mobilitzen el capital social. Així doncs, és necessària més recerca sobre com accedir al capital social per obtenir avantatges educatius (Lareau & Horvat, 1999; St. John, 2013). Així ho expressen alguns acadèmics:

More precise understanding must be developed of how social capital frameworks illuminate fundamental processes underlying the ways people achieve “success” in society. Further understanding is needed of how individuals and groups in society mobilize their social relationships to attain their goals and solve their problems, how they experience “opportunity” and “privilege”, and how they organize and coalesce to achieve collective ends. The necessity of such an exploration is great considering that all too often in educational research, “powerhouse” concepts such as social capital (and cultural capital) are taken from their home discipline without sufficient attention to their theoretical roots and to the complexities entailed in their proper application. (Stanton-Salazar, 2004, p. 19)

With greater precision in its definition, social capital (and its components) can serve as a powerful tool for understanding educational stratification by race, ethnicity, and immigrant status. Researchers should clearly distinguish among potential social capital (either positive or negative) that parents and/or peers offer, the intensity of the tie between them, and the actualized level of social capital. [...] Social capital is a nondescript concept that describes anything that can happen in the presence of parents, in the home environment, or at school and can muddle the little we know about how families and peer groups affect educational outcomes among minority and immigrant youths. (Kao, 2004, p. 175)

Fruit de la recerca, s'ha constatat que els joves de classe mitjana acostumen a obtenir capital social dels companys i adults en contextos institucionals rics en capital social i cultural (i.e. activitats extraescolars, acadèmies d'estudi) (Mehan, Villanueva, Hubbard, & Lintz, 1996; Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995). Entre altres aspectes, diversos estudis com els citats anteriorment han demostrat que els companys poden ser una font de capital social, però només quan aquests són de classe mitjana les relacions amb ells esdevenen vincles potencials de capital social. Per contra, no ha estat tan acceptat que les relacions amb els companys de classe treballadora puguin

aportar aquest tipus de beneficis. Aquest aspecte, però, es constitueix com un buit teòric perquè s'han observat discrepàncies importants entre els estudis fets. Per tant, són necessaris més treballs que explorin aquesta qüestió i que permetin analitzar exhaustivament la intersecció entre el capital social d'iguals i el capital social mobilitzat en les xarxes socials d'adults.

Gibson, Gándara i Koyama (2004) plantegen respostes plausibles a aquesta qüestió: els joves que tenen un major accés a capital social es troben immersos en organitzacions comunitàries riques en recursos (Wong, 2008), viuen en determinats barris (Rosenbaum, 2000), participen en programes educatius o grups acadèmics d'alts rendiment (Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995), o en activitats, centres o organitzacions vinculades a l'escola (Gibson, Bejinez, Hidalgo, & Rolón, 2004; Mehan et al., 1996). Cadascuna d'aquestes casuístiques té la potència explicativa de demostrar que el context pot mitigar els efectes de l'estatus socioeconòmic de la família i promoure l'èxit educatiu. Tot i els efectes de la reproducció social, molts joves disposen de xarxes socials a partir de les quals poden accedir a contextos protectors i a agents institucionals i recursos que els són clau per a tenir èxit en els estudis. De totes aquestes fonts possibles, les que passen per l'escola ens semblen especialment rellevants per aquests joves, perquè poden *compensar* altres contextos (Dufur et al., 2008). En aquest sentit, Domina (2005) va demostrar que a mesura que disminuïa el capital social de la família, els recursos escolars esdevenien més importants pel que fa a tenir èxit educatiu –i és aquest un dels motius que ens ha dut a centrar-nos en el capital social de l'escola i no en el familiar, per exemple. L'escola facilita als alumnes, especialment a aquells que es troben en una situació de vulnerabilitat social, l'accés a activitats culturals i educatives a les quals probablement no podrien accedir d'una altra manera; i, els facilita un capital social extra a través de la configuració de "comunitats funcionals", que actuen com a sistemes estructurats d'interacció social intra i inter escola, afavorint així que el clima positiu creat s'estengui més enllà de la pròpia escola a través de la proximitat residencial i la participació en xarxes d'interacció social compartides (Salido, 2007, p. 33).

Per últim, hem constatat que les dificultats associades al concepte i anàlisi del mateix han donat lloc a un cos d'investigació que, a excepció d'alguns treballs, no reconeix l'accés diferencial a les xarxes socials i als recursos socials –quelcom que ja hem anat apuntat en diverses ocasions. Com a conseqüència, alguns acadèmics han reconsiderat teòricament el capital social i, fruit d'aquest intent, han aparegut nous marcs teòrics de capital social alternatius i més amplis que incorporen fonts com l'escola i el barri (Stanton-Salazar, 2004). Els treballs de Lareau i Horvat (Horvat et al., 2003; Lareau & Horvat, 1999) i Stanton-Salazar (1997, 2001, 2011) són exemples que van en aquesta línia; els primers s'han centrat en el camp de les famílies; i, el segon en el camp dels agents institucionals, però també ha fet propostes de marcs teòrics per a analitzar el capital social dels iguals (Stanton-Salazar, 2004).

En l'aportació d'aquest últim és precisament en el que ens aturarem abans d'entrar en el segon eix teòric que guia el nostre treball –el suport social–, precisament, perquè aquest autor ha estat l'únic que ha proposat un emmarcament teòric centrat principalment en els vincles que connecten a l'alumnat de famílies immigrades amb agents institucionals clau, com poden ser els mestres o els orientadors educatius, dins del context educatiu formal, i com això està relacionat amb els resultats acadèmics i amb les possibilitats de seguir estudiant. A més, l'aportació d'aquest acadèmic és una de les poques –sinó l'única– que delimita una proposta teòrica específica per a analitzar la socialització i les trajectòries acadèmiques d'aquests joves sense partir quasi exclusivament de les premisses de Coleman:

The work of Stanton-Salazar (1997) and Stanton-Salazar and Dornbusch (1995) constitute something of an exception to the literature because it moves away from the general orientation toward Coleman's theoretical premises. (Horvat et al., 2003, p. 322)

1.5. Un marc teòric de capital social per a l'estudi dels agents institucionals i el seu paper en l'empoderament dels joves de famílies immigrades

Com dèiem, Ricardo Stanton-Salazar va proposar un marc teòric d'anàlisi de xarxes per comprendre la socialització i les experiències escolars dels joves de famílies immigrades de classe social treballadora (Stanton-Salazar, 1997), que ha estat recentment reformulat per ell mateix emmarcant-lo en l'estudi dels agents institucionals –terme encunyat per ell mateix i que ha estat utilitzat des de llavors⁵⁵– i el seu paper en l'empoderament d'aquest alumnat (Stanton-Salazar, 2011).

A diferència de la resta de treballs que han estudiat el capital social en les institucions i el rol que juguen els “vincles significatius” –pares, professors, iguals, etc.–, aquest autor explora el rol que juguen les relacions dels joves amb els agents institucionals –mestres/professors, orientadors educatius– i altres mentors en contextos multiculturals. A partir de dos eixos conceptuals com són el capital social i el suport institucional, el seu marc teòric pretén mostrar les forces ideològiques i institucionals a partir de les quals creu que hom té accés a capital social i suport institucional a les escoles i altres contextos educatius. Entès d'aquesta manera, les xarxes socials actuen com a vies de privilegi i poder, convertint-se o bé en fonts de reproducció social o bé en estratègies per a superar barreres institucionals (Stanton-Salazar, 1997).

Els acadèmics que estudien les trajectòries educatives de la població migrada han intentat al llarg del temps evidenciar la manca d'atenció que es dona a les variacions culturals que viuen aquests joves mentre creixen, donant a conèixer els reptes als quals s'enfronten pel fet d'haver d'aprendre a participar en múltiples contextos i sistemes educatius, amb les contradiccions que això suposa (Boykin, 1986; Phelan, Davidson, & Yu, 1993). Davant d'això, Stanton-Salazar dona pistes de com aquests joves aconseguen gestionar la seva participació en múltiples “mons”, com desenvolupen estratègies culturals per superar els obstacles amb què es troben, i com aconseguen desenvolupar relacions sostenibles i de suport amb agents institucionals.

Aquest marc teòric defuig dels postulats que creuen necessari que aquests joves internalitzin i s'identifiquin amb els valors, normes i ideals de la societat *d'acollida*. Com a conseqüència, les probabilitats de promoció institucional i d'ascensió social s'avaluen en base a la congruència que hi ha entre les actituds i habilitats que té l'alumne d'entrada (derivades de la seva socialització al país d'origen) amb els estàndards institucionals “universals” (país *d'acollida*). Aquesta línia d'estudi, la qual queda clarament definida en l'obra de Stanton-Salazar, malgrat pugui suposar una resposta a la situació donada, s'allunya del seu interès perquè no té en compte aspectes estructurals que operen com a forces d'exclusió. D'aquesta manera, es dona per fet que tot l'alumnat serà capaç d'accedir a recursos i oportunitats que són pròpies dels joves amb famílies, comunitats i xarxes escolars de classe mitjana.

Partint d'aquí, el marc teòric que proposa deriva principalment de la teoria de reproducció social de Bourdieu (1977, 1986) i de l'acció racional de Coleman (1988), amb una noció de *capital social* entesa com el grau i qualitat de suport social –de classe mitjana– que és inherent a la xarxa interpersonal del jove (Stanton-Salazar, 1997, p. 5). Per a ell, el capital social és de per sí un concepte econòmic i, per tant, difícilment pot concebre's sense tenir en compte les relacions econòmiques i estructurals –com l'accés als recursos materials i la disposició desigual de capital social que tenen uns joves i altres. Des d'aquest punt de vista, la mobilització del capital social està estretament lligada a una distribució estructural que és desigual perquè els recursos i els

⁵⁵ Un altre terme utilitzat en la literatura, que en essència, es refereix també als agents institucionals de què parla aquest autor és “gatekeeper agents”. Precisament, un dels rols que Stanton-Salazar reprèn per a descriure les funcions d'aquests agents. Alguns treballs que han utilitzat aquest terme són, a tall d'exemple, Farkas et al. (1990), als Estats Units –un antecedent del treball de Stanton-Salazar– o Monkman (2005) a Europa.

privilegis es distribueixen per classe, ètnia i gènere (Bourdieu & Passeron, 1977; Stanton-Salazar, 2011). Per part seva, sota el concepte de *suport institucional* articula la importància i el rol que juguen els vincles de suport establerts amb els agents institucionals al llarg del desenvolupament del jove, per al seu èxit educatiu i per a la transició. Fa referència a diferents formes de suport social que són clau per a que pugui funcionar de manera efectiva i eficient en contextos institucionals, particularment en el sistema educatiu (Stanton-Salazar, 1997, p. 10).

D'aquesta manera, el capital social comprèn els vincles que s'estableixen amb agents que estan orientats i són capaços de proporcionar o negociar l'accés a aquest tipus de suport. Disposar de capital social no implica utilitzar el suport, sinó més aviat la possibilitat de poder-lo utilitzar si cal. I, seguint a Lin (1982), el procés pel qual les persones converteixen el capital social en suport institucional per aconseguir determinats objectius l'anomena *acció instrumental*.

Sota aquesta perspectiva, el marc analític que proposa té en compte tant elements estructurals que condicionen l'accés del jove a formes diferents de capital social, com el rol d'agència individual i cultural, aquesta última més vinculada al treball de Coleman, el qual té poc en compte les conseqüències de les estructures macrosocials. Així, les relacions socials i les xarxes esdevenen entitats que estan governades per l'estructura social.

Breument, aquest marc teòric té en compte les premisses següents:

- Hi ha una distribució desigual d'oportunitats socials (Wellman, 1983) per accedir a diferents contextos socials i institucionals i per a establir relacions amb agents que tinguin diversos graus de control sobre recursos institucionals, com pot ser la influència burocràtica, informació relacionada amb els estudis o les possibilitats de continuïtat educativa, o programes o oportunitats específiques de formació.
- L'accés personal a recursos i oportunitats passa per un procés de negociació i gestió de diverses relacions socials. En general implica negociar hàbilment les regles i limitacions subjacents als processos de recerca d'ajuda (*help-seeking*) i de facilitar l'ajuda (*help-giving*) (Boissevain, 1974). Aquests processos de construcció, negociació i cerca d'ajuda són bastant diferents en funció de la classe social, l'ètnia o el gènere.
- Les característiques estructurals de les xarxes de classe mitjana són anàlogues a les autopistes socials que permeten a les persones moure's de forma ràpida i eficient en contextos complexos. A conseqüència, una dimensió bàsica de la desigualtat social és que alguns joves són capaços d'utilitzar aquestes "autopistes", mentre que altres no.
- El benestar, la integració, l'èxit educatiu, etc. de tots els infants i joves depèn en gran part de que aquests tinguin prou oportunitats per establir relacions instrumentals amb els agents institucionals de tots els contextos i esferes institucionals pels quals transitin (Valenzuela & Dornbusch, 1994; Wynn et al., 1988). Malgrat això, per als joves objecte d'estudi d'aquesta recerca, aquest element és especialment difícil.
- Tenir èxit educatiu no només depèn de l'aprenentatge i de l'adquisició d'habilitats que es faci, sinó de ser capaç d'aprendre com descodificar el sistema (Stanton-Salazar, 1997, p. 13) –aspecte que està encriptat en el capital cultural i en el caràcter distintiu (ethos) del grup dominant, i que s'aprèn des de ben petit. Això passa perquè uns i altres tenen recursos culturals diferents i, per tant, han après i s'han socialitzat de manera diferent.
- Tot i el rol que juga el nucli familiar en l'educació dels infants, aquests es socialitzen i creixen desenvolupant i formant part de xarxes socials que els donen accés a diversos mons socials amb una àmplia varietat d'actors i esferes. Aquestes xarxes socials tenen el poder d'empoderar i capacitar als joves d'acord amb el nombre i la qualitat de relacions que tinguin a l'abast, perquè és a través d'aquests vincles que poden accedir a recursos diversos: des dels que són necessaris per desenvolupar una capacitat resilient (Garmezy, 1991; Werner & Smith, 1982), als que són útils per tenir èxit educatiu i

ascendir socialment (Lin, 1982; Mehan et al., 1996; Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995). Entès d'aquesta manera, els recursos necessaris per al benestar personal acostumen a estar incrustats en relacions amb agents protectors –ubicats principalment en contextos familiars o amb qui es tenen lligams afectius estrets–, per contra, els recursos necessaris per a la mobilitat social o tenir èxit educatiu acostumen a estar incrustats en les relacions amb agents institucionals; i, mentre que accedir als primers transcendeix de la classe social, ètnia o gènere, l'accés a relacions de suport amb agents institucionals no.

- Que les relacions es tradueixin en suport o que acabin traduint-se en mecanismes d'exclusió depèn en gran mesura del context social i institucional en què es formin aquestes relacions, així com de les subjectivitats i compromisos ideològics dels agents individuals. En aquest sentit, el treball de Stanton-Salazar està relacionat amb els patrons d'exclusió i inclusió de què parlen altres autors (Lareau & Horvat, 1999).

De la proposta de Stanton-Salazar destaca, entre altres aspectes, l'ús que fa del terme “agents institucionals” (Stanton-Salazar, 1997, 2001, 2011). Des de la definició que va fer d'aquest concepte, s'ha utilitzat especialment en la literatura relacionada amb el capital social a l'escola. A grans trets, es tracta d'un agent que negocia la transmissió de suport institucional per al jove, element que és de gran valor per a que pugui aconseguir allò que necessita per a tenir èxit. De fet, només podem parlar d'agents institucionals quan aquests utilitzen el seu capital –humà, cultural i/o social– per assegurar recursos, serveis, oportunitats i privilegis per als joves que ho necessiten (Bensimon & Dowd, 2012).

Institutional agents can be formally defined as those individuals who have the capacity and commitment to transmit directly, or negotiate the transmission of, institutional resources and opportunities. For children and adolescents, resources can include information about school programs, academic tutoring and mentoring, as well as assistance with career decision-making and college admission. [...] Through relationships with institutional agents, a segment of society gains the resources, privileges and support necessary to advance and maintain their economic and political position in society. (Stanton-Salazar, 1997, p. 6)

Les persones que poden actuar com a agents institucionals acostumen a ser mestres, professors i orientadors escolars, educadors socials, membres de la comunitat religiosa, líders comunitaris o amistats o companys que vagin a la universitat. També pot donar-se el cas que algun familiar que siguin de classe mitjana, o algun parent que, per exemple, hagi anat a la universitat actuï com a agent institucional.

Institutional agents can include middle-class family members, although this term generally draws attention to such people as teachers and counselors, social service workers, clergy, community leaders, college-going youth in the community, and others. School peers may also act as institutional agents –for example, when working-class youth obtain informational resources from their middle-class peers. (Stanton-Salazar, 1997, p. 6)

Així doncs, per què l'acumulació de capital social és un fet tan problemàtic per a aquests joves? Segons aquest autor, ens enfrontem a cinc problemes que lluny de poder-se solucionar, funcionen com a mecanismes intrínsecs inherents en les institucions que dificulten les seves trajectòries i provoquen que molts fracassin acadèmicament. Aquests es descriuen a continuació (Stanton-Salazar, 1997, p. 7):

1. El valor diferencial que es concedeix als infants i joves en la societat contemporània, en funció de la seva classe social, ètnia i gènere.
2. Les barreres i trampes que fan que la participació dels joves de famílies immigrades en els centres ordinaris del país d'acollida sigui una experiència difícil i incòmoda.
3. Els processos d'avaluació i de selecció pels quals els agents socioeducatius avaluen i seleccionen a quins alumnes donaran més suport; aquests processos de selecció estan vinculats en gran mesura a la percepció de les seves capacitats acadèmiques i a la voluntat que tinguin d'adoptar el capital cultural i els estàndards del grup dominant.

4. *La institucionalització de la desconfiança i el distanciament*, o les condicions institucionals i els rols prescrits que són l'antítesi del desenvolupament del capital social.
5. Els mecanismes ideològics que dificulten els comportaments vinculats a cercar i donar ajuda dins de l'escola.

En el seu treball més recent, delimita encara més el seu enfocament tot introduint el concepte d'«agents d'empoderament», un tipus particular d'agent institucional que proporciona suport emocional i accés a recursos a través de la seva xarxa personal (Stanton-Salazar, 2011). El matís que incorpora aquest tipus de professional és que a més de promoure que la persona aconseguixi un estatus determinat a un nivell més individual, s'implica també en la lluita per una consciència crítica de les estructures socials i de les condicions que restringeixen l'accés a determinats recursos necessaris per a que aquests joves tinguin èxit educatiu i social al país *d'acollida*. A més, també actuen com a intermediaris omplint els “forats estructurals” de què parlava Burt (1992). En definitiva, la introducció d'aquest nou terme destaca i incorpora allò que Freire anomenava “una consciència crítica” (*conscientização*)” (Stanton-Salazar, 2011, p. 1089), tot motivant als joves no només a que aconseguixin sortir airoso del sistema educatiu, sinó motivant-los també a què “canviïn el món” (Stanton-Salazar, 2011, p. 1093), a que participin activament.

Per tal de clarificar els diferents rols que assumeixen aquests agents institucionals i/o d'empoderament, en la taula següent (Taula 4) recollim les diferents formes de suport institucional definides per aquest autor, les quals queden agrupades en quatre categories principals –suport directe, suport integrador, gestió de mitjans i, sistema d'intermediació i suport relacional– i en catorze rols diferents. Aquestes formes de suport són els ingredients clau per la integració social i per a l'èxit en el sistema educatiu i altres contextos institucionals *majoritaris* (*mainstream*). Al seu torn, aquestes “formes de suport institucional” són rellevants per a l'alumnat perquè poden proporcionar suport⁵⁶ emocional (Stanton-Salazar & Spina, 2005), suport acadèmic tangible i informació clara per accedir a estudis superiors (Stanton-Salazar, 2004), moderar els efectes relacionats amb l'ansietat i la violència a l'escola (Gibson, Gándara, et al., 2004) i millorar l'adaptació cultural i el compromís acadèmic d'aquests joves (Portes & Rumbaut, 2001; Zhou & Bankston III, 1998). A més, poden materialitzar-se en un clima positiu d'acceptació, autoestima, etc. que alguns autors anomenen “*social connectedness*” (Mapfumo & Muchena, 2013).

	Formes de suport institucional	Definició	Rols dels agents institucionals
Suport directe	<i>Provisió de recursos personals i de posició</i>	Tenir accés a dos tipus principals de recursos institucionals: de posició i personals. Els primers són aquells que estan vinculats al fet d'ocupar una posició privilegiada dins d'una organització, xarxa, institució o sistema social jerarquitzat. Per contra, els segons són aquells recursos individuals que poden utilitzar-se o transmetre's sense necessitat de rebre cap autorització específica o d'acollir-se a les normes institucionals (Lin, 2001, p. 42).	<i>Agent de recursos</i>
	<i>Transmissió de fonts clau de coneixement</i>	Fa referència a les fonts de coneixement (enteses com a recursos) que són necessàries per a continuar estudiant: coneixement sobre els requisits d'admissió a un programa educatiu, sortides acadèmiques i professionals, beques, etc. Aquest tipus de suport inclou el procés de socialitzar-se en els discursos institucionals del país <i>d'acollida</i> –a nivell implícit i explícit– ja que aquests regulen la comunicació, interacció i accés a recursos en el sistema educatiu i en altres contextos institucionals (Gee, 1989; Stanton-Salazar, 1997; Stanton-Salazar, Vásquez, & Mehan, 2000).	<i>Agent del coneixement</i>

⁵⁶ Al segon apartat d'aquest capítol abordem en detall el constructe del suport social i les diferents tipologies reconegudes a nivell teòric i empíric.

	<i>Avaluació, assessorament i orientació</i>	Implica involucrar-se en els processos de recollida d'informació, d'assessorament i de presa de decisions que estan vinculades a les transicions educatives, riscos i dilemes amb què s'enfronten al llarg de les seves trajectòries acadèmiques.	<i>Tutor</i>
	<i>Defensa/Promoció</i>	Es tracta d'intervenir en nom d'una persona (o grup de persones) amb el propòsit de protegir o promoure els seus interessos i drets dins de la institució. En aquest sentit, implica ajudar-los a accedir als recursos i oportunitats que necessiten per a tenir èxit educatiu, i fins i tot intercedir davant de situacions que podrien interferir en el seu progrés acadèmic, encara que aquests hagin comés alguna equivocació.	<i>Defensor</i>
	<i>Desenvolupament de xarxes</i>	Implica conèixer la configuració de xarxes dels joves per a poder intervenir i facilitar el seu accés a diferents agents institucionals de dins i fora del context escolar si es necessita. Implica també ajudar-los a que tinguin actituds proactives, i busquin suport quan el necessitin.	<i>Tècnic de xarxes</i>
Suport integrador	<i>Integració d'accions</i>	Implica coordinar la integració social d'un alumne en xarxes socials d'alt estatus i en activitats professionals (i. e. associacions professionals, fires educatives o científiques) en les quals l'alumne pugui participar i contactar amb persones que estan al capdamunt del seu camp professional d'interès. Aquest tipus d'experiències d'integració serveixen per exposar l'alumne a fonts de coneixement i oportunitats educatives i professionals a les quals difícilment podria accedir d'altra manera.	<i>Integrador</i>
	<i>Exposició cultural guiada</i>	Implica introduir i exposar als joves a contextos institucionals i socioculturals de manera que puguin conèixer les seves funcions principals, identificar agents clau, etc. Aquest tipus d'exposició és essencial per a empoderar-los i per a que entrin en contacte amb un conjunt d'experiències a partir de les quals puguin aprendre a participar en aquests contextos (Boykin, 1986), tenint en compte que cada context es caracteritza per un sèrie d'atributs, valors, creences, expectatives, etc. que són particulars i familiars pels que en formen part (Phelan et al., 1991, p. S3).	<i>Guia cultural</i>
Gestió de mitjans	<i>Coordinació de programes educatius</i>	Implica dissenyar i implementar programes educatius que incorporin als joves en sistemes rics d'agents, recursos i oportunitats.	<i>Coordinador de programes educatius</i>
	<i>Gestió/Pressió</i>	Implica fer gestions amb entitats administratives o altres per a garantir que un grup específic de joves disposa dels recursos que necessita.	<i>Gestor</i>
	<i>Acció política/Defensa</i>	Implica defensar els interessos d'un alumne dins i fora del centre educatiu, unint-se per exemple a moviments socials en la defensa de polítiques educatives que proporcionin recursos i vetllin per la millora de la justícia social (Hepworth et al., 1997, p. 31)	<i>Defensor (polític)</i>
Sistema d'intermediació i suport relacional	<i>Impuls</i>	Es tracta d'involucrar a l'alumnat en programes educatius, activitats del centre, etc., la qual cosa implica en la majoria de casos relacionar-se amb associacions de la comunitat o altres institucions educatives.	<i>Promotor</i>
	<i>Intermediació</i>	Actuar com a pont i vincular l'alumnat a agents institucionals clau, a xarxes socials exclusives, a organitzacions i entitats d'alt estatus, i a persones compromeses amb l'educació dels joves, com per exemple un campus universitari. L'èmfasi rau en facilitar vincles significatius amb agents pont que tinguin xarxes riques en capital social, vincles actius amb diversos actors clau, i un bon coneixement dels recursos de què disposen aquestes persones (Hepworth et al., 1997, p. 27)	<i>Intermediari</i>
	<i>Intermediació institucional</i>	Fer d'intermediari entre dos o més parts en la negociació d'acords, i en l'accés a recursos institucionals valuosos en nom de la persona. Es tracta també d'orientar-lo cap a serveis i programes acadèmics determinats, generalment a través de referències o acompanyant-los personalment (Heffernan et al., 1997, p. 27-28). Això implica tenir vincles actius amb les persones que treballen en aquestes associacions i entitats i tenir un coneixement profund dels recursos dins i fora l'escola. Alhora, la qualitat del suport dependrà de la qualitat dels recursos i serveis als quals pugui accedir el jove, i de les oportunitats que ofereixin.	<i>Intermediari institucional</i>

	<p><i>Coordinació (més enllà de la intermediació institucional)</i></p>	<p>Avaluar les necessitats del joves, coordinar la provisió de suport i de serveis que necessiten, i treballar directament amb ells i el servei per assegurar que aquest suport i serveis s'ajusten. Sovint, aquesta forma de suport es dóna quan els joves tenen dificultats per accedir als recursos i als sistemes de suport per si mateixos.</p> <p>Des de la perspectiva de la teoria del capital social (Lin, 2001), la qualitat del capital social –quan sorgeix del suport directe de l'agent– depèn precisament de la qualitat dels vincles, xarxes socials, capital social, i habilitats de xarxa que tingui el propi agent institucional.</p>	<p><i>Coordinador</i></p>
--	---	--	---------------------------

Taula 4. Formes de suport institucional i tipus d'agents institucionals (Traducció lliure a partir de Stanton-Salazar, 2011, p. 1066-1109)

Val a dir que com que cada agent institucional té diferents recursos i ocupa diferents funcions, les accions que segueixen per a utilitzar-los, intermediar entre xarxes, etc. poden variar substancialment d'un agent a l'altre (Bensimon & Dowd, 2012). És en aquest sentit que posen en joc unes o altres estratègies per a que els joves tinguin èxit educatiu. Els directors o coordinadors pedagògics poden impulsar plans estratègics, mentre que els tutors estan més ben posicionats per a orientar i actuar com a intermediadors relacionals.

En síntesi, l'acumulació del capital social, i la seva conversió a suport social i, específicament, a suport institucional, depèn dels vincles i relacions que s'estableixin satisfactòriament amb diversos agents dins de contextos educatius. Tanmateix, establir aquests vincles i relacions acostuma a ser problemàtic per als joves de famílies immigrades –de classe treballadora–. Les seves xarxes socials poden convertir-se en fonts de reproducció social o en estratègies de superació d'obstacles, degut a les oportunitats desiguals que tenen per a moure's eficaçment pels discursos dominants i desenvolupar habilitats de descodificació del sistema. Aleshores, segons Paniagua (2011) el que realment determinaria la capacitat de mobilitzar recursos seria actuar “with a middle class orientation” (Dywer i Moddod, 2006), a partir d'un aprofitament estratègic del capital social ètnic per accedir a les formes dominants de la cultura, sense necessitat, per tant, d'un procés d'aculturació previ.

2. El suport social

La revisió feta en el primer apartat d'aquest capítol ens ha mostrat que sota el paraigües conceptual del capital social s'han inclòs una gran varietat d'aspectes que, segons Dika i Singh (2002) no sempre s'articulen degudament. Entre ells, la revisió feta ens ha permès identificar que el capital social i els factors psico-socials com el suport social estan estretament relacionats. De fet, s'ha observat que el capital social al qual hom pot accedir pot derivar el suport social, de tipus informatiu i emocional per exemple (Yosso, 2005). La direcció i la naturalesa de la relació que hi ha entre ells, tanmateix, no està clara del tot (Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995), i sovint aquests últims –els factors psicosocials– s'estudien com a resultats més que com a variables explicatives. I, si bé el capital social pot tenir un paper fonamental en l'èxit educatiu de l'alumnat de famílies immigrades, només és un dels components dins “d'una gran varietat d'eines” que els pot proporcionar suport social (Carter-Francique, Hart, & Cheeks, 2015). Per tant, es necessita més recerca per entendre la interacció que hi ha entre aquests factors –psicosocials– amb l'accés i la mobilització de capital social per aconseguir un major èxit educatiu. Aquest ha estat un dels motius que ens ha abocat a considerar el suport social com un dels eixos teòrics que sustenti la nostra recerca, a més a més de la gran contribució d'aquest constructe en l'anàlisi de les trajectòries educatives d'aquests joves i en els resultats educatius dels mateixos.

En base a això, aquest apartat s'organitza en quatre blocs: en primer lloc, es presenta una primera aproximació del concepte; en segon lloc, es fa un breu recorregut per les definicions clau del suport social i del debat conceptual que hi ha hagut al voltant d'ell –com passava també amb el

capital social– des dels seus inicis; en tercer lloc, es planteja una proposta terminològica i alguns elements d'anàlisi; i, per últim, es presenta un model teòric que permet ubicar el constructe i no oblidar el marc ecològic de què parlàvem al primer capítol.

2.1. Aproximació històrica del concepte

El recolzament social ha estat estudiat i analitzat des de diferents disciplines, entre les quals destaca la sociologia, l'epidemiologia, la psicologia i l'antropologia i, també, sobretot en els seus inicis, la psiquiatria centrada en la salut mental comunitària; totes elles amb el denominador comú d'identificar els recursos que per la seva naturalesa tenen una major influència en el benestar psicosocial (Gracia, Herrero, & Musitu, 2002, p. 13). Altres disciplines interessades han estat el treball social i la pedagogia social.

Concretament, a finals del segle XIX, l'interès científic sorgeix per estudiar quin tipus d'influència exerceixen els llaços socials en el manteniment i promoció de la salut mental de les persones i el seu benestar. En altres paraules, com els vincles socials estan estructurats com a sistemes de suport que intercanvien recursos entre els membres d'un o més sistemes.

Més endavant, el sociòleg francès Durkheim, l'any 1897, publicava un estudi sobre els determinants socials del suïcidi, en què posava de manifest que la taxa de suïcidi era més alta entre les persones que presentaven vincles més fràgils. A principis del segle XX, aquest mateix autor, però també altres sociòlegs com Tönnies i Weber sostenien que les societats industrials del moment emfatitzaven el valor de l'individualisme, i que com a conseqüència això mateix fomentava una major desintegració social, cosa que suposava el trencament de xarxes socials (Herrero, 2004b). L'aïllament i la desorganització social derivaven en conseqüències adverses per al benestar psicològic i, fins i tot, fisiològic, el qual derivava en un empitjorament de la salut.

Posteriorment, als anys 20 del segle passat, els fundadors del que més endavant seria l'Escola de Chicago, Robert Park, Ernest Burgess i Roderick McKenzie, van conjugar aquestes situacions amb la distribució geogràfica constatant que la desintegració social s'agreujava encara més en determinades parts de la ciutat –zones on es produïa una transició de les cases de renda baixa cap a zones d'industrialització elevada–, i entre grups minoritaris ètnics –especialment immigrants d'àmbits rurals (Lerbert-Sereni & Egido, 2006). El resultat era una disgregació de comunitats socialment cohesionades i, en última instància, l'aparició de desordres de tipus psicològic. En aquesta línia, Faris i Dunham (1939) van analitzar la relació entre la distribució geogràfica de Chicago i les taxes d'esquizofrènia, i van constatar que la major incidència d'aquesta malaltia corresponia precisament amb les zones més desorganitzades de la ciutat.

Paral·lelament, proliferen els estudis epidemiològics i l'interès per la comprensió de la relació que hi ha entre els factors socials i l'estrès. Per exemple, l'estudi de Hinkle i Wolf (1957) a finals dels 50 és un dels primers en relacionar l'estrès amb factors ambientals i malaltia. En particular, el seu estudi, que avaluava les conseqüències dels canvis culturals, geogràfics i interpersonals en la salut física, va permetre evidenciar les diferències individuals entre els estils d'enfrontament a l'estrès i l'accés a vincles socials "compensatoris" –avui entesos com a suport social. Una de les conclusions principals d'aquests treballs va ser reconèixer que tant els factors contextuais com els cognitius podien ser recursos potencials de prevenció de reaccions fisiològiques de l'organisme i malalties derivades.

Aquestes aportacions van derivar, més tard, en programes de salut comunitària, els quals partien d'una òptica analítica dels factors socials i ambientals implicats en els grups, col·lectius o comunitats per dur a terme accions orientades a la millora de les condicions de la població. Segons Herrero (2004b), arrel d'aquests programes van adonar-se que les comunitats integrades on hi havia xarxes socials estables que actuaven com a sistemes de suport social garantien el

benestar. Precisament en aquests sistemes de suport el pacient trobava els recursos necessaris per garantir el seu benestar; en altres paraules, que les xarxes de suport de la persona tenien un rol molt important per a la seva integració.

A partir dels anys 70, l'interès pel recolzament social creix també en el camp de les ciències de l'educació, específicament en l'àrea de les necessitats educatives especials. Tanmateix, el focus rau en l'acompanyament a la persona com una de les eines que permet tractar disfuncions psicosocials. Sobretot a nivell preventiu, aquest acompanyament –o recolzament– és entès com quelcom que permet reduir o inhibir les conseqüències derivades de la naturalesa de les necessitats de determinades persones. Segons Lerbert-Sereni i Egido (2006), tot i que l'acompanyament i el suport social en essència facin referència al mateix procés, la literatura diferencia teòricament aquests dos fenòmens. D'una banda, el suport social s'entén com l'accés a vincles socials compensadors de l'estrès i malalties derivades i, de l'altra, l'acompanyament –i com a conseqüència l'ús dels vincles o d'allò que Rogers (1961) anomena “relació d'ajuda”– es preveu quan es reconeix la singularitat de les necessitats específiques d'un individu.

Arribats a aquest punt, es posa de manifest que els recursos que hom necessita i que vetllen pel seu benestar, el recolzament social de l'individu, no prové fonamentalment de professionals específics sinó del seu entorn. Quan les persones tenen problemes, no es dirigeixen en primera instància a especialistes, sinó a persones properes com amics, familiars, etc. (Barrón, 1996; Gurin, Veroff, & Feld, 1960). Aquesta constatació va obrir el debat sobre els sistemes informals de recolzament provinents de xarxes creades espontàniament vers l'ajuda professional; ambdós, recursos potencials a favor del benestar de la persona.

També durant aquest període, apareixen algunes de les investigacions més reconegudes, liderades pels epidemiòlegs Cassel (1974) i Cobb (Cobb, 1976) i pel psiquiatra Caplan (1974), que reprendrem també en l'apartat següent. Més enllà de l'impacte que han tingut aquests autors, les seves publicacions van aparèixer coincidint amb els inicis d'un gran interès en la temàtica, motiu pel qual el suport social comença a ser un camp d'investigació prolífer.

Cassel (1974) tot i no oferir cap definició explícita del terme, va fer una revisió profunda de treballs previs i va constatar que eren els grups primaris qui oferien més recolzament social a l'individu. Aquell mateix any, Caplan (1974) va introduir per primera vegada la noció de les funcions del recolzament social i, en consonància, Weiss (1974) va assenyalar-ne sis contribucions: sentit d'assoliment, integració social, aprenentatge, reafirmació de vàlua o del valor d'un mateix, sentit d'una aliança fidel –vinculació– i, orientació. Poc temps després, apareixien noves propostes sobre la tipologia de suports existents (Barrera, 1980; Hirsch, 1979, 1980; House, 1981). A tall d'exemple, la de Barrera (1980) inclou sis categories de suport social: ajuda material, assistència física, interacció íntima –més endavant reformulada com a ajuda emocional–, orientació, *feedback* –retroalimentació– i participació social.

Per part seva, Cobb (1976) és l'autor pioner a qui s'atribueix la primera definició del terme. Com pot veure's a continuació, l'entén com la informació que fa que la persona se senti cuidada, estimada, i valorada i que pertany a una xarxa de comunicació i d'obligacions mútues:

Social support is defined as information leading the subject to believe that he is cared for and loved, esteemed, and a member of a network of mutual obligations. [...] Supportive interactions among people are protective against the health consequences of life stress. It appears that social support can protect people in crisis from a wide variety of pathological states: from low birth weight to death, from arthritis through tuberculosis to depression, alcoholism, and the social breakdown syndrome. Furthermore, social support may reduce the amount of medication required, accelerate recovery, and facilitate compliance with prescribed medical regimens. (Cobb, 1976)

A partir d'aquí, les publicacions des de 1976 a 1981 van augmentar quasi exponencialment (House, Landis, & Umberson, 1988), i des de llavors, cal destacar sobretot un intent expressat per

part de molts autors (Gottlieb, 1985; Hobfoll & Stokes, 1988; Lin, 1986, entre altres) en presentar propostes integradores que conjuguin els diferents enfocaments vinculats al recolzament social que havien estat estudiats fins al moment. Vaux (1988), per exemple, parla de recolzament social com un procés de caràcter interactiu a partir del qual es dóna una transacció de recursos entre la persona i el seu context. Per ell, aquesta transacció posa en joc tres elements principals: els recursos disponibles de la xarxa, les conductes de suport i les avaluacions que es fan sobre el suport.

Al llarg del temps, doncs, les orientacions des de les quals s'ha abordat l'anàlisi del suport social han estat diverses. Per exemple, s'han desenvolupat investigacions orientades al procés, que detecten elements de recolzament en les microtransaccions socials; investigacions sobre la percepció subjectiva global de rebre suport i la seva relació amb característiques de personalitat; investigacions sobre del suport social com a factor protector de situacions estressants (Brown, Andrews, Harris, Adler, & Bridge, 2009; Del Campo, Vilà, & Marín, 2014); investigacions sobre la relació entre aspectes estructurals de la xarxa social i la percepció del suport; o, investigacions orientades a la intervenció (Sacchi & Richaud, 2002, p. 128-129).

En les últimes dècades, s'ha posat de manifest que les intervencions psicoeducatives més significatives sempre tenen en compte el recolzament social. En aquest camp, segons López Verdugo (2007) sembla indiscutible la seva avaluació encara que existeixin diferents nivells d'anàlisi com veurem més endavant: les característiques estructurals de la xarxa social amb què compta una persona (grandària, composició, densitat, homogeneïtat, etc.), les funcions que compleix la xarxa o les modalitats de suport que aporta (ajuda a nivell material, emocional, etc.) i/o la valoració subjectiva que la persona realitza al respecte (necessitat percebuda de suport, satisfacció amb l'ajuda rebuda, etc.).

En síntesi, el recolzament social és un concepte que té les seves arrels en la multidisciplinarietat i que, fins a dia d'avui, ha anat guanyant adeptes com la pedagogia. Un recorregut històric des del seu naixement ens ha permès observar la presència dels següents enfocaments o tradicions d'investigació:

- Estudis epidemiològics sobre l'acompanyament i el recolzament social.
- Investigacions centrades en el recolzament social com a amortidor de l'estrès.
- Programes de salut comunitària.
- Investigacions en el camp de les necessitats educatives especials.

Fruit d'això, com es veurà a continuació, la seva delimitació conceptual ha estat debatuda al llarg del temps i encara s'observen discrepàncies pel que fa als factors que comprèn.

2.2. Dels estudis dels pioners fins l'actualitat: definicions clau i debat conceptual

Des dels seus inicis, el recolzament social ha estat un concepte fortament debatut per la comunitat científica; des dels estudis dels pioners (Caplan, 1974; Cassel, 1974; Cobb, 1976), passant per Gottlieb (1985), Lin (1986a), Vaux (1988, 1990), Gracia (1997), fins Gracia i Herrero (2004), Moos (2005) i, Pérez, Vila Castellar i Gómez (2001) per citar-ne alguns. Tant és així que la seva definició i delimitació conceptual ha anat variant d'autor a autor, sobretot degut a que comprèn molts factors des de totes les àrees o disciplines des de les quals té interès.

Sense ànim d'estendre'ns, ens aturarem primer a mitjans dels anys 1970, en les aportacions dels pioners (Cassel, Cobb i Caplan). Com ja s'ha deixat entreveure, aquests investigadors –a diferència d'altres autors citats en l'apartat anterior– ja utilitzaven el concepte delimitant-lo i intentant aventurar hipòtesis explicatives dels seus efectes en el benestar dels individus (Herrero, 2004b).

2.2.1. John Cassel, Syndey Cobb i Gerlad Caplan: les aportacions dels pioners

L'obra de Cassel (1976) sosté que el recolzament social fa referència a la informació que rebem de les relacions socials del nostre entorn –família, amistats, etc.–, de manera que si aquesta queda condicionada per canvis en el context –veïnats deteriorats, processos de guetització, etc.– les persones es troben en una situació de vulnerabilitat fisiològica i psicològica que pot derivar en malaltia. Altrament, sosté l'existència de forces socials que poden ser mobilitzades en situacions difícils a fi de protegir la salut.

Cobb (1976) corrobora el suport social com un procés informatiu, però matisa que només és aquella informació que porta el subjecte a creure que l'estimen, cuiden, valoren, etc.⁵⁷, és a dir, que transmet afectes positius de qualsevulla naturalesa. Així mateix, afegeix que aquesta transacció de suport provoca que la persona se senti part d'una xarxa de comunicació i obligacions mútues, fent-lo partícip d'un món social que comparteix amb altres. És a dir, aquest autor situa el suport social en el terreny de la valoració cognitiva –creure's estimat–, reservant per a l'individu un protagonisme relatiu en el procés d'interpretació de les condicions ambientals.

Ambdós autors conclouen que les persones que experimenten successos vitals estressants esmorteixen les conseqüències psíquiques i físiques perjudicials quan aquests successos s'experimenten en circumstàncies en les quals el suport social està disponible (Gracia, Herrero, & Musitu, 1995).

Per part seva, Caplan (1974) destaca la importància de mantenir grups socials estables en el benestar de l'individu. Aquests s'entenen com a contactes socials duradors –altres individus, grups o organitzacions– que proporcionen a l'individu un *feedback* sobre sí mateixos i una validació de les seves expectatives sobre els altres, i que compensen les deficiències en un context comunitari més ampli. Segons aquest autor el suport social podria funcionar com un protector davant la patologia perquè: a) promou el domini emocional, b) proporciona orientació i consell, c) proveeix ajuda i recursos materials, i c) proporciona *feedback* sobre la pròpia identitat i desenvolupament.

Aquest autor distingeix entre dimensió objectiva i subjectiva del suport social. La dimensió objectiva es refereix a les transaccions reals d'ajuda que es produeixen respecte a un individu. I la subjectiva es refereix a l'avaluació de l'ajuda rebuda. Tant els processos socials objectius com la percepció que aquest individu té dels processos influeixen en el benestar de les persones.

Les contribucions d'aquests acadèmics van suposar la consolidació del constructe de “suport social” com a objecte d'estudi i com a instrument d'intervenció. Probablement el llegat més important de les seves obres és haver iniciat i marcat el camí de les dues grans tradicions que encara avui defineixen l'estudi del suport social (Gracia, 2011, p. 133). La primera tradició –representada fonamentalment per Cassel i Cobb– està caracteritzada per l'estudi de la influència del suport social en la salut i el benestar, i els mecanismes i processos que expliquen aquesta influència. I, la segona –representada principalment per Caplan– està centrada en el paper del suport social en la intervenció social i comunitària, amb especial èmfasi en els sistemes formals i informals de suport que envolten a la persona.

⁵⁷ Anys més tard, Sarason et al. reprenen de nou aquesta definició dient que el recolzament social és “l'existència o disponibilitat de persones en qui podem confiar; persones que ens fan saber que els importem, que ens valoren i estimen” (Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983)

2.2.2. Desenvolupament conceptual

Amb les aproximacions teòriques anteriors hem pogut veure que entre els autors dels 70 existia cert grau d'acord pel que fa a com entenien el suport social. Tanmateix, al llarg dels anys, possiblement arrel que aquest concepte s'hagi anat debatent i incorporant en disciplines ben diverses, s'ha estudiat i definit de maneres diferents, la qual cosa ha provocat que s'emprin també mesures diferents per avaluar-lo i que els resultats generats siguin, en ocasions, difícilment comparables⁵⁸.

A *grosso modo*, s'ha utilitzat en un sentit ampli incloent altres termes com *xarxes socials*, *integració social*, *interacció social*, *ajustament social*, *recursos prosocials*, entre altres. Possiblement, això ha estat així perquè la finalitat dels investigadors interessats en el recolzament social no ha anat dirigida a estudiar-ne l'origen i/o el significat del mateix, sinó a avaluar el seu impacte en el benestar de les persones i la salut (Gottlieb, 1985) i, per tant, més que un intent per conceptualitzar el terme, el que ha estat habitual és fer ús de les seves aportacions i interpretar-les en base als interessos de cada àrea: psicologia, sociologia, pedagogia social, etc.

Una definició "sintètica" proposada per Lin (1986)

Un dels autors que sí que ha fet una anàlisi conceptual del terme amb l'objectiu de proporcionar una definició operativa és el sociòleg nord-americà Nan Lin. La seva definició és interessant en tant que és un esforç expressat per integrar els matisos que diferents autors han fet històricament en un únic concepte. En paraules del mateix Lin, es tracta d'*una definició sintètica*:

The synthetic definition of social support is the perceived or actual instrumental and/ or expressive provisions supplied by the community, social networks, and confiding partners, [...] within an ordinary situation or a crisis situation (Lin, 1986a, p. 18)

Aquesta definició s'articula entorn a quatre eixos fonamentals que són independents uns dels altres, i que ens deixen entreveure que estem davant d'un constructe multidimensional:

- *El suport social és el conjunt de provisions expressives o instrumentals.*

Aquest eix està relacionat amb la tipologia de suports que existeixen. Les provisions expressives serien aquelles vinculades a l'expressió d'emocions i les instrumentals inclourien tant el consell com l'ajuda material. Així, el recolzament social es refereix al conjunt de contactes socials que impliquen un cert intercanvi qualitatiu com pot ser l'ajuda socioemocional, instrumental o informativa (Thoits, 1982; Van Der Poel, 1993; Wellman & Wortley, 1990).

- *El suport social és el conjunt de provisions percebudes o rebudes.*

Aquest segon eix engloba les dues manifestacions principals dels processos d'ajuda: d'una banda, el recolzament social que deriva del fet de saber que podem comptar amb una persona determinada si ho necessitem –per exemple, comptar amb un amic davant d'un problema– (percebut) i, de l'altra, el que deriva si l'intercanvi d'ajuda es produeix –per exemple, explicant-li el problema esperant consell per part seva– (rebut).

- *Les fonts de suport social són la comunitat, les xarxes socials i les persones de confiança.*

En la seva definició, Lin identifica tres fonts en les quals es produeix o pot produir-se el recolzament i explica que cadascuna pot produir un efecte concret en el benestar de la persona. En altres investigacions aquestes fonts corresponen amb els nivells: macro (integració i participació social), meso (xarxes socials) i micro (relacions íntimes).

⁵⁸ Per a una anàlisi exhaustiva del desenvolupament conceptual del constructe i dels instruments d'avaluació que han derivat del mateix, recomanem les obres de Gracia, Herrero i Musitu (1995, 2002).

Com dèiem, cadascuna de les fonts produeix un efecte: la comunitat proporciona un sentiment de pertinença cap a una estructura social àmplia; les relacions socials, un sentiment de vinculació a altres persones; i les persones de confiança, un sentiment de compromís que, al seu torn, fan que la persona s'impliqui també en el seu benestar. Més endavant, reprendrem aquestes diferències i efectes.

- *El recolzament social es produeix tant en situacions quotidianes com de crisi moment.*

De la definició de Lin, l'últim element destacable és el moment en què la transacció de suport es produeix. Segons l'autor, les provisions de suport poden donar-se tant en situacions quotidianes com de crisi.

Altres definicions rellevants

Després d'haver vist aquesta aportació, a continuació, queden recollides altres definicions i aportacions d'autors rellevants en aquesta temàtica (Gracia et al., 2002; López et al., 2007; Maya-Jariego, 2009).

Gràcia, Herrero i Musitu (2002) sostenen que el suport social és considerat un dels recursos més importants amb què compta l'individu per aconseguir l'ajust amb el seu entorn, medi, etc. i millorar el seu benestar. Igual que Lin (1986a) defensen la importància de distingir explícitament entre suport social rebut i suport social percebut. Aquests autors tornen a aquesta qüestió aclarint que aquesta distinció conceptual resulta clau en tant que el recolzament pot comportar efectes beneficiosos per una persona, i alhora incrementar els seus sentiments de dependència envers qui atorga l'ajuda; element que pot ser viscut negativament en funció del moment vital de l'individu. En consonància amb això, Herrero (2004b) assenyalava que la percepció de recolzament social acostuma a predir millor el benestar que el fet de rebre'l.

Vaux (1988, 1990) el presenta com un meta-constructe que conté tres components: els *recursos de la xarxa de suport*, referint-se al conjunt de relacions a través de les quals la persona rep ajuda o assistència; les *conductes de suport*, entesos com les accions específiques que impliquen tenir la intenció d'ajudar a algú; i, per últim, les *apreciacions valoratives* d'aquests recursos i conductes – element que ha tingut molt ressò en la recerca perquè s'ha analitzat en contraposició a la transacció real de suport rebut. Aquesta és una de les conceptualitzacions més integradores perquè té en compte la interacció entre els diferents elements que es posen en joc per a que es produeixi una transacció de suport. De fet, està relacionada amb el model ecològic del desenvolupament humà de Bronfenbrenner (1977, 1979), el qual proporciona un marc conceptual de la interdependència de les persones amb els seus contextos més i menys immediats, on s'integra l'estructura, la dinàmica de les xarxes socials i les transaccions de recolzament que s'hi generen. Aquest model, present en la ciència psicosocial des de la *Völkerpsychologie*, l'Escola Sociològica de Chicago o l'obra de Kurt Lewin, esdevé clau per entendre la magnitud i intensitat dels canvis vitals als qual s'enfronta una persona en el moment que emigra del seu país natal al país d'acollida. Es produeix allò que s'anomena *transició ecològica*, que té un gran impacte en el desenvolupament de l'individu, perquè la incorporació a un nou context implica no només canvis de rol i de posició social, sinó també transformacions en el context institucional i cultural de la persona (Maya-Jariego, 1999b). I, consegüentment, la persona es veu abocada a reestructurar la seva xarxa personal i a cercar noves fonts de recolzament que garanteixin el seu benestar últim.

López et al. (2007) afirmen que el suport social és, fonamentalment, una dimensió interpersonal que té un valor àmpliament reconegut com a font de salut, ajustament i felicitat per les persones, així com un factor important per a la disminució de l'ansietat i l'estrès. Com a part essencial del constructe, destaquen les funcions que deriven de les relacions interpersonals, entenen que el

suport social es genera en les relacions, però sense limitar-se a elles. El fet que sigui un producte d'aquestes marca la seva diferència amb els recursos personals.

A partir del seu treball, sustenten que el suport social no pot ni s'ha de limitar a estimar el nombre de relacions en què una persona està implicada, sinó que s'han de tenir en compte diferents dimensions i nivells d'anàlisi que han derivat en diferents aproximacions i maneres d'avaluar-lo. Per tant, per assolir una comprensió global del concepte és necessari considerar:

- els elements objectius del suport social (grandària de les xarxes, composició de la mateixa, homogeneïtat, etc.),
- les funcions que compleix la xarxa, enteses com a tipus o modalitats de suport (ajuda a nivell material, emocional, etc.),
- les dimensions més subjectives que fa la persona al respecte (necessitat percebuda d'ajuda, satisfacció amb l'ajuda rebuda, etc.)
- les relacions que s'estableixen amb altres dimensions personals, familiars o socials (autoestima positiva, sentiment de competència parental, competència social, etc.).

En definitiva, s'entén que el suport social es genera en les relacions, però no totes les relacions generen suport social, ni tampoc del mateix tipus.

Maya Jariego (2009) parla del concepte com un constructe que comprèn múltiples dimensions de les relacions socials i, consegüentment, per a definir-lo separa els seus components específics com proposava House, Landis i Umberson (1988). Així es mostra en la figura següent (Figura 13). Segons ell, la primera distinció necessària és en els termes:

- *Integració social.* És la dimensió que diferencia la soledat i l'aïllament dels diferents nivells d'integració i, per tant, té a veure amb la simple existència i quantitat de relacions socials.
- *Estructura de la xarxa social.* Fa referència a la distribució i organització de les relacions socials i té un impacte sobre els comportaments, els recursos, la circulació d'informació, les lògiques de poder, etc. (Degenne & Forsé, 1994). Per tant, la posició dins de la xarxa i les propietats estructurals de la mateixa importen. De fet, des dels enfocaments estructurals, la "forma" de les relacions ha ocupat un lloc molt destacat en la literatura, considerant-la fins i tot més important que el "contingut" –component següent–, cosa que ha fet que molts acadèmics alertessin de la importància de fer més recerca que fes èmfasi precisament en els motius perquè tot i reconèixer-se la força del vincle i el seu paper, sovint s'ha mencionat sense gran precisió (Bidart, 2009).
- *Continguts relacionals.* Inclou el recolzament social com un dels continguts funcionals de les relacions socials. Altres continguts són conseqüència de que les relacions, per exemple, també siguin originàries de disputes, preocupacions i funcions de control social. Bidart (2009), per exemple, parla d'aquest contingut en termes de "substància" o "motius" de les relacions. Per a ell, el motiu és allò que aviva la "força d'atracció" entre dues persones, es tracta d'allò que els "manté junts", més enllà de les qualitats de la relació. Actualment, es té poca informació sobre "què passa" en la línia del vincle, a part d'alguns indicis sobre els generadors de noms –les persones més properes, aquelles en qui es confia, amb qui s'intercanvia ajuda, etc. encara que l'estudi de la dinàmica de les xarxes difícilment pot obviar les relacions que les construeixen, els contextos que les veuen néixer i créixer, o els esdeveniments biogràfics que les afecten. Els continguts i les qualitats dels vincles estan precisament implicats en la raó de ser de les xarxes i en les seves estructures.

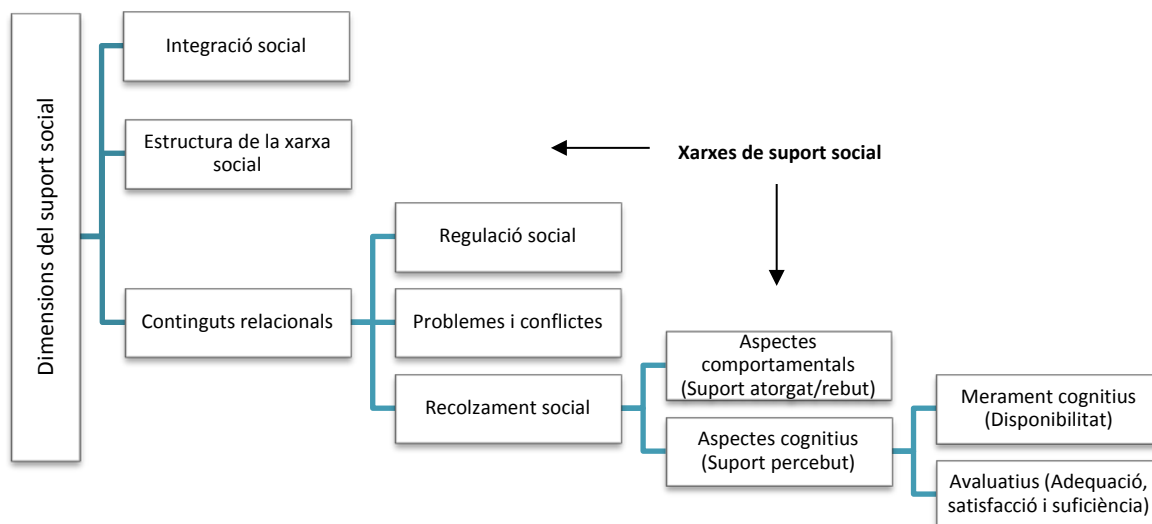


Figura 13. Dimensions del “recolzament social” (Maya-Jariego, 2009, p. 281)

A partir d’aquest diagrama, Maya Jariego defineix el recolzament social com els aspectes positius de les relacions –en concret, l’ajuda instrumental, la provisió d’afecte o la informació–, que potencialment tenen efectes de promoció del benestar psicològic i d’esmoreïment de l’estrès. En resum, identifica que el suport social engloba com a mínim cinc conceptes diferents que, segons ell, poden ser tractats analíticament per separat: la inserció social, l’estructura de la xarxa social, els intercanvis d’ajuda –suport rebut i atorgat–, la percepció del suport disponible, i, la valoració sobre l’adequació del suport. Tanmateix, aquests conceptes o dimensions analítiques es solapen en certa mesura, perquè, sovint, unes impliquen a les altres, i per tant per tal de millorar la recerca sobre aquest tema, caldria depurar els matisos conceptuals.

2.2.3. Perspectives d’anàlisi del suport social

L’estudi del recolzament social ha emergit en la literatura des de tres perspectives: estructural, funcional i contextual (Barrón, 1996), tot i que tradicionalment es parlava de dues orientacions teòriques principals: l’estructural, centrada en l’anàlisi de les característiques objectives de les transaccions de suport, i la funcional, centrada en els recursos que s’intercanvien en les relacions interpersonals i en les seves funcions bàsiques en base al suport que ofereixen (Gracia et al., 1995; House et al., 1988). Els autors que com Barrón fan referència a la perspectiva contextual, l’entenen com un enfocament que analitza els contextos socials i ambientals on esdevenen els processos de suport. A continuació es presenta una descripció detallada de les mateixes.

La perspectiva estructural

La *perspectiva estructural* se centra en les condicions objectives que acompanyen el procés de suport, és a dir, l’estructura i/o forma dels vincles que una persona estableix amb altres persones i que en un conjunt conformen la seva xarxa personal, o bé dels vincles que s’estableixen en un grup o unitat d’interès: comunitat, barri, etc. Des d’aquesta perspectiva els aspectes més estudiats són: la integració, la participació social i l’anàlisi de l’estructura de xarxes, des d’un punt de vista eminentment descriptiu. I els aspectes de les xarxes que poden analitzar-se inclouen aspectes com els següents (Carrington, 2014; López & Chacón, 1999; Molina, 2005; Stanley Wasserman & Faust, 2013):

- *Grandària o mida*, considerat com la quantitat de persones amb qui es té contacte i que formen la xarxa social d’una persona. A partir d’aquesta es pot determinar la quantitat de suport resultant d’un sistema relacional, malgrat que Vaux (1988) va constatar que

aquest element només captura una petita part del seu veritable sistema de recolzament social potencial i real.

- *Composició*, indica el tipus de relació que la persona manté amb els membres de la seva xarxa social (familiars, companys de feina, veïns, etc.). El nombre de persones que pertany a cada categoria proporciona informació sobre la diversitat de rols que hi ha en la mateixa.
- *Densitat*, indica el grau d'apropament i intensitat que hi ha entre els vincles de la xarxa. En altres paraules, és el grau d'interconnexió entre les persones que la conformen, independentment de la relació que puguin mantenir amb la persona. Aquest tipus de xarxes, com s'ha vist anteriorment, s'ha considerat que tenen un gran potencial per a mobilitzar el suport social, tot i que també puguin limitar l'apertura de la persona cap a altres vincles.
- *Homogeneïtat*, nivell de similitud o congruència entre les persones de la xarxa en relació a una dimensió determinada (característiques sociodemogràfiques, actituds, valors, etc.).
- *Centralitat*, fa referència a la posició dels nodes en la xarxa i la seva centralització respecte el conjunt de la seva estructura. En base a això, es pot conèixer la facilitat de l'individu per accedir o contactar amb les persones que conformen la seva xarxa.
- *Freqüència*, indica el nombre de vegades que es produeix el contacte amb els vincles de la xarxa; informa de la periodicitat de la interacció.
- *Duració*, informa de l'interval de temps en el qual s'ha produït una interacció.
- *Multiplicitat*, entesa com el fet que varies persones de la xarxa proporcionin més d'un tipus de recolzament. Per tant, fa referència a la capacitat de desenvolupar més d'una funció proporcionant diferents tipus de suport en situacions diferents.
- *Reciprocitat*, fa referència al grau en què els recursos proporcionats són intercanviats de forma equitativa.
- *Dispersió*, indica el grau de facilitat per a poder contactar amb les persones de la xarxa.

Tradicionalment s'ha suposat que el sol fet d'existir determinades relacions socials pot prendre's com un índex aproximat de la participació i integració de la persona en la seva comunitat. Aquest supòsit ha estat molt criticat, i diversos estudis han posat de manifest que és la qualitat de les relacions el que explica els seus efectes (Gottlieb, 1985). Les xarxes socials constitueixen el marc estructural necessari per a que puguin activar-se els processos o sistemes de suport; ara bé, l'existència de relacions és necessària, però no suficient per a què els processos de suport social es produeixin (Gracia et al., 2002, p. 26).

Per tant, des d'aquest enfocament es poden mesurar la quantitat de contactes i la composició de la xarxa, però aquests elements no són suficients per a poder captar el suport social disponible d'una persona, tot i que esdevingui una aproximació necessària perquè permet aventurar hipòtesis. Amb les crítiques sorgides, s'evidencia que és important incorporar quina valoració fa l'individu dels processos socials en què participa, i és aquí on entra en joc el concepte de suport social percebut. Aquesta evidència és la base de la perspectiva que veurem tot seguit, la funcional. Així mateix, alguns autors sostenen que la integració, més que una suma de contactes, és un concepte subjectiu estretament vinculat al sentiment de pertinença i a la identitat amb la comunitat. Així, s'estableix que donar per fet que totes les relacions socials contribueixen de la mateixa manera a donar benestar social és simplificar massa. Per això, centren les seves anàlisis en aquelles relacions que consideren més significatives per als individus.

Per últim, una altra limitació que s'atribueix als estudis que se situen en aquesta perspectiva és que els resultats de les anàlisis depenen en gran mesura del tipus de xarxes que s'analitzin, és a dir, si són molt íntimes o més àmplies. Tanmateix, aquest tipus d'anàlisi és fonamental per a determinar quines propietats de les relacions interpersonals són beneficioses per les persones, i quines condicions són necessàries per activar sistemes de suport.

Abans de centrar-nos en la perspectiva funcional, és necessari com a mínim citar la metodologia de l'anàlisi de xarxes socials (conegut com a ARS –*Análisis de Redes Sociales*– en la literatura hispana, i com a SNA –*Social Network Analysis*– en la literatura anglòfona) ja que actualment està sent utilitzada com a *l'eina* per excel·lència en l'estudi de les estructures socials. Aquesta metodologia es mou des d'una visió atributiva de fenòmens –un individu és una suma de variables: sexe, edat, etc.– cap a una comprensió més complexa en la qual l'estudi de l'estructura i funció de les xarxes –llaços que les persones estableixen amb altres persones, grups, associacions, etc.– són essencials (Sánchez & Sandín, 2013; Sandín et al., 2016). Es tracta d'una aproximació intel·lectual àmplia (Molina, 2001) que ha desenvolupat els seus propis procediments metodològics i eines creatives per a mesurar, analitzar i descriure les estructures, patrons, i la forma d'interacció que sorgeixen de les relacions entre múltiples actors socials (individus, organitzacions, països, etc.) i que té dues orientacions fonamentals: a) l'anàlisi de les xarxes socials (enfocament sociocèntric) i, b) l'anàlisi de les xarxes personals (enfocament egocèntric). El primer explica les propietats d'una sèrie de vincles que existeixen entre un grup predefinit de nodes amb un criteri realista (presència d'una entitat social preexistent: classe, organització, barri, etc.) i un criteri nominalista (introduït per l'investigador). El segon es basa en les connexions procedents d'un cert ego⁵⁹ i, per tant, el punt de partida per a l'anàlisi és la persona mateixa; se centra en l'estudi de petites xarxes personals des de la perspectiva de l'individu. En tots dos enfocaments, els mètodes analítics emprats aborden la naturalesa relacional dels fenòmens.

La perspectiva funcional

La *perspectiva funcional* parteix de la base que tots els membres de la xarxa de l'individu són proveïdors potencials de suport social, els quals es diferencien segons les funcions⁶⁰ que compleixen en les relacions socials, posant de relleu els aspectes qualitius del suport. Ja hem vist per exemple que Lin (1986a) diferenciava entre les funcions instrumentals i expressives, però aquesta diferenciació només és preliminar perquè després s'ha fet un gran esforç en desglossar-les en funcions més específiques. Així, la idea principal és que no totes les relacions són iguals perquè depenen de la funció de suport i del seu efecte, sempre tenint en compte el context on es produeixen –familiar, comunitari, etc. Dit d'una altra manera, l'element d'anàlisi fonamental d'aquesta perspectiva és la percepció i la valoració que les persones fan del suport social percebut. De fet, tan important és l'ajuda que s'ofereix a través de la relació social com la percepció que es té d'aquesta ajuda. I, des d'aquesta perspectiva, determinar si la relació aporta suport social no és possible sense tenir en compte les valoracions que les persones atribueixen a la relació.

Com ja hem apuntat anteriorment, existeixen diferents tipologies de suport com les que hem vist de Caplan (1974) i Barrera (1980), o la de Kahn i Antonucci (1980) que diferencien entre afecte, afirmació i assistència. Entre totes les classificacions existents, sembla que hi ha cert grau d'acord en què els principals tipus de suport són:

- Suport emocional: fa referència a l'àrea afectiva i té a veure fonamentalment amb l'expressió d'emocions i el fet de compartir sentiments. Aquest tipus de suport se centra

⁵⁹ Les persones formen part d'una societat mitjançant els vincles que estableixen amb els altres. Aquests contactes constitueixen allò que anomenem la xarxa personal d'un individu que està composta per altres persones (*alters*) amb els quals la persona en qüestió (*ego*) té una certa relació. Una part important d'aquesta xarxa personal s'atribueix als *alters* que proporcionen suport social.

⁶⁰ És important diferenciar entre els recursos que s'intercanvien i les funcions del suport. Els recursos fan referència tant a elements materials (diners, objectes, etc.) com simbòlics (acceptació, estima, etc.); i, en canvi, les funcions del suport fan referència a la provisió de diferents tipus de suport: emocional, instrumental o informatiu, per exemple. Així, el fet que una persona pugui proporcionar-te diners pot complir més d'una funció de suport (per exemple suport instrumental –econòmic– i emocional), la valoració de la qual queda subjecte a l'efecte que tingui en la pròpia persona.

especialment en contactes duradors i de confiança, i exerceix un paper molt important en el foment i manteniment de la salut i el benestar .

- Suport informatiu: es refereix a l'orientació i guia que ofereixen els membres de la xarxa de recolzament. Aquesta orientació pot esdevenir en forma de consell, entès com una valoració, una adaptació cognitiva, el fet de proporcionar *feedback* o de donar pistes per a la interpretació.
- Suport tangible (material, fungible, instrumental): es defineix com una prestació d'ajuda material directa o de serveis. Aquest tipus de suport es relaciona amb el benestar, perquè pot reduir la sobrecàrrega de tasques. L'efectivitat d'aquest tipus de suport s'incrementa quan el receptor entén l'ajuda com quelcom adequat, però a la vegada pot tenir efectes negatius si la persona l'interpreta com una amenaça de llibertat, sentiment de deute, etc. Alguns exemples d'ajuda material poden ser rebre diners, roba, o encarregar-se de determinades tasques burocràtiques o del dia, com poden ser les tasques de la llar.

Altres classificacions⁶¹ inclouen: el recolzament avaluatiu, entès com la informació necessària per avaluar l'actuació personal (House, 1981), la interacció social positiva (Sherbourne & Stewart, 1991), referida a la disponibilitat d'altres persones per trobar-se i fer coses divertides amb tu, el *feedback* o reforç positiu (Barrera, 1980) o la participació social (López et al., 2007), entre altres. En funció de l'autor, és possible veure aquests elements integrats en la tipologia clàssica de recolzament social. Així, el recolzament emocional inclouria la combinació entre les àrees dels sentiments personals i la participació social; el recolzament informatiu, les categories de consell o orientació i el *feedback* positiu; i, el suport tangible, l'ajuda física i material (Maya Jariego, Martínez García, & García Ramírez, 2001).

Sigui quina sigui la classificació de què es parteixi, no tots els individus proporcionen el mateix tipus de suport (Walker, Wasserman, & Wellman, 1994; Wellman & Wortley, 1989), no tots poden proporcionar-ne més d'un i, no tots els suports proporcionats tenen la mateixa importància per a la persona (Burt, 1983; Thoits, 1982). Burt (1983) afegeix que si una font fa la funció de diversificar la xarxa d'una persona, això pot ser potencialment més interessant que estar davant d'un sistema relacional amb poca varietat de recursos disponibles. Per tant, segons ell, en la mesura que una persona pot augmentar la diversitat d'*alters* de la xarxa de l'*ego*, més qualitat té aquest contacte.

Per últim, tot i que aquesta línia de recerca s'ha centrat principalment en estudiar les funcions positives de les relacions socials i els seus efectes beneficiosos per a la salut i el benestar de les persones, de la mateixa manera com passava amb el capital social, el suport social també pot exercir funcions negatives; element que ha estat molt obviat en la recerca. La proposta de House, Umberson i Landis (1988) és un bon exemple en aquest sentit perquè les funcions que estableixen de les relacions interpersonals –suport social, demandes i conflictes relacionals, i regulació i control social– permeten adonar-se'n que a més a més de facilitar o proveir ajuda i recursos, les relacions interpersonals també poden originar conflictes i preocupacions. Vangelisti (2009) també qüestiona que el recolzament social sigui o hagi de ser positiu. Segons ella, hi ha una llista tan llarga de factors "moderadors"⁶² que afecten el suport social que assumir que el resultat sempre serà positiu és obviar elements com que una part determinada de les

⁶¹ Hem vist que el suport social és un constructe multidimensional amb diferents aspectes estructurals i funcionals, i que les dimensions del suport social han estat operativitzades de forma molt diversa. En aquest sentit, també hi ha una gran varietat d'instruments que intenten avaluar el constructe, tots ells dissenyats per a determinades poblacions amb característiques molt específiques, tal i com recull la revisió feta per Terol, López, Neipp, Rodríguez, Pastor i Martín-Aragón (2004).

⁶² Segons aquesta autora, alguns dels factors que moderen el significat que les persones atribueixen al recolzament social són, per exemple, la qualitat de les seves relacions interpersonals, el nombre d'esdeveniments estressants experimentats o el tipus de suport adoptat per l'individu en funció del seu rol.

interaccions d'un individu amb les persones que conformen la seva xarxa puguin ser negatives (Davis & Swan, 1999; Rook, 1989, 1992), o bé que una persona es pugui sentir afligida pel fet de rebre suport i, alhora, emprendre accions com a conseqüència de rebre'n que li aportin beneficis.

La perspectiva contextual

La perspectiva contextual analitza les fonts de recolzament i els contextos on tenen lloc els processos d'intercanvi de suport (Barrón, 1996; Vaux, 1990) tot posant el centre d'interès en dimensions com les característiques dels participants –personalitat, creences, habilitats socials, etc.–, la finalitat, el moment en què es proporciona el suport, o les propietats contextuals –condicions socials i culturals, etc.–, perquè totes elles poden influir en les transaccions de suport.

Per clarificar la influència d'aquests elements, en la taula següent (Taula 5) es recull una classificació dels determinants contextuals que incideixen en el procés de suport. Aquesta proposta els divideix en *intrapersonals*, *interpersonals*, *situacionals* i *macrosocials* –aquests últims incorporats més recentment (Sarason, Pierce, & Sarason, 1990). La taula aporta una definició de cadascun dels elements i una relació d'exemples i autors⁶³ centrats en aquests nivells d'anàlisi.

Determinants	Definició	Exemples	Autors
Intrapersonals	Models interns de representació, els quals influeixen en la forma en què una persona es percep a sí mateixa, als altres, i a les relacions amb els altres.	Models cognitius de representació del <i>self</i> i de les representacions amb els altres Autoestima Competència social, habilitats socials i estils d'afrontament Locus de control Característiques de les persones proveïdores de suport	Brown (1993), Eckenrode (1983), Goudy (1977), Mankowski i Wyer, (1997), Newcomb (1990), Sarason, Pierce, Shearin, Sarason, Waltz i Poppe (1991), veure també la revisió de Pierce, Sarason i Sarason (1997)
Interpersonals	Característiques quantitatives i qualitatives de les relacions socials, en què es donen les conductes de suport i els processos d'afrontament.	Intimitat Reciprocitat en termes d'equitat dels intercanvis Situacions a les quals responen els participants	Antonucci, Fuhrer i Jackson (1990), Coyne i DeLongis (1986), Pierce, Sarason i Sarason (1991), Reis (1990), Stokes (1983)
Situacionals	Naturalesa del fet estressor com a tal (ex. mort, malaltia de llarga durada, etc.)	Característiques dels estressors Paper de l'estrès en la mobilització del suport social Paper de l'estrès en la reducció dels recursos de suport social Ocurrencia de successos vitals estressants (poden reduir els recursos de suport social disponibles)	Kaniasty i Norris (1995), Pearlin i McCall (1990), Schulz i Tomkins (1990)
Macrosocials	Dimensió ambiental o contextual de l'estructura última del suport social i funcions (ex. escoles, entorns de treball, etc.)	Posició en l'estructura social (sexe, estatus socioeconòmic) Característiques de l'entorn físic Canvis en els aspectes macro-estructurals de la societat (relatiu als règims de benestar, les polítiques de sanitat, del divorci, etc.)	Adelman, Parks i Albrecht (1987), Guest i Stamm (1993), White (1985)

Taula 5. Determinants contextuals del suport social

⁶³ Aquests exemples i autors només són il·lustratius, i han estat extrets del treball de (Gracia & Herrero, 2004).

Identificar la font de suport, per exemple, proporciona molta informació respecte de les possibilitats de disponibilitat del mateix i la transacció de suport. En aquest sentit, hi ha cert acord en que hi ha dos tipus de rols comuns: els “incidentals” i els “normatius”. Els primers, són conseqüència d’una situació de la qual la persona no té un efecte directe en la definició de la funció que fa. És el cas de les amistats, les quals es donen com a resultat de la relació que s’estableix amb una persona, i poden repensar-se si la relació no compleix les expectatives. Els segons, en canvi, són fruit d’un paper que els ha estat assignat i proporcionen un tipus específic de suport. Per exemple, la decisió de quin professor tens d’anglès no passa per tu, sinó per l’institut on estudies –te l’imposen– i el suport que et dóna a priori és un tipus molt concret i sovint especialitzat.

Un altre exemple d’aquest tipus de determinants contextuals són les normes i regles que s’assumeix que es segueixen en tot tipus de comportament social (Freeman & Ruan, 1997), com pot ser el suport social. Aquestes acostumen a regir-se per determinats deures, expectatives, etc. que sentim vers els altres, i viceversa. Pensem per exemple el cas d’uns pares que esperen una determinada conducta dels seus fills quan són a l’escola, o d’un grup d’amics que espera que un d’ells mostri una determinada conducta pel fet de pertànyer-hi. Ambdues situacions exemplifiquen molt bé el rol que aquests factors de pressió normativa juguen a l’hora de relacionar-nos. Altres comportaments també habituals són, per exemple, la conformitat, que es produeix davant la pressió d’una majoria i sovint, per evitar, tensions i conflictes dins el grup. En altres paraules, la persona, s’identifica amb els valors culturals, els costums i les normes pròpies de la societat on pertany, però també, i molt especialment, dels grups on pertany. D’aquesta manera, assumeix el que s’anomena *rols i estatus socials*. L’estatus fa referència a la posició social que ocupa dins d’un grup social o d’una societat –la qual cosa deriva en un conjunt de deures i drets–, que s’associen amb allò que s’anomena rol. Així, el rol és la funció que prové d’una determinada posició social, és a dir, el conjunt de pautes i normes que s’esperen d’un subjecte pel fet de tenir un estatus: rol d’amic, rol d’alumna, rol d’enemic, rol de professor, etc. En definitiva, com veiem, l’estatus s’ocupa i el rol es desenvolupa; ambdós, elements o aspectes que defineixen l’acció social.

Consegüentment, la recerca s’ha ocupat d’analitzar si determinats rols podien *per se* associar-se a determinats tipus de suport. Aquest ha estat un tema central d’estudi que fins i tot s’ha ocupat de l’anàlisi d’un únic tipus de rol (i.e. Allan, 1979; Fischer, 1982), la qual cosa ha estat molt qüestionada. S’esperava, per exemple, que el recolzament social provinent de familiars i amistats fos més significatiu en afers personals que, per exemple, el d’un company amb qui no es té una relació tan profunda. La recerca ha demostrat que els parents amb qui es té una relació de més proximitat són més importants per una persona quan es tracta de prendre decisions o discutir assumptes particulars (suport emocional) i, també, quan està en joc la cura o el benestar de l’altre (suport instrumental). D’altra banda, els amics resulten ser més importants per a temes vinculats a la socialització o a la companyonia social en general (Wellman & Wortley, 1989) i adopten un paper molt rellevant en l’adolescència i en els moments de transició acadèmica (Aisenon et al., 2006). No obstant això, aquesta generalització inicial pot variar a nivell grupal i individual:

Despite the fact that role relationships are culturally circumscribed there is still a large variation between individuals in the actual content of these relationships. Some people, for instance, have almost no contact with their relatives while others do not even know their neighbours. [...] Another difficulty arises when people are asked to name their friends. The meaning of the word “friend” varies considerably across cultures and individuals (Fischer 1982b; McCallister and Fischer 1978). Research shows for instance that working-class and middle-class people have different ideas about what a friend is or should be (Allan 1977; Burt 1983). (Van Der Poel, 1993, p. 50)

D’una banda, tot i que a priori puguin vincular-se determinats suports a certs rols, això pot variar molt en funció del grup específic al qual es pertany, sobretot a conseqüència de les diferències existents en la negociació de normes i regles a cada part del món, i en l’atribució d’expectatives

(Fischer & Shavit, 1995; Schweizer, Schnegg, & Berzborn, 1998). Per exemple, algunes persones podrien considerar que el suport emocional és part de l'amistat que es comparteix, i d'altres que no (Agneessens, Waeye, & Lievens, 2006). En aquestes línies, es posa de relleu la importància de tenir en compte la subpoblació a la qual pertany cada individu.

Per últim, les característiques específiques de la persona, com ara del gènere o l'edat, també incideixen en la construcció que es fa de la definició del suport. Wellman i Wortley (1990, p. 575-578), per exemple, constaten que el gènere és una característica discriminatòria del tipus de suport rebut i ofert. En general, les dones tendeixen a proveir de més suport emocional que els homes i compten amb relacions més properes que els homes quan busquen consell o compartir temes personals. Amb aquesta observació es posa de manifest la influència exercida per la societat en la construcció social de cada rol.

Altres perspectives d'anàlisi reconegudes: les disciplinàries

Altres autors defensen que el suport social ha sorgit en la literatura en forma d'unes altres tres perspectives: la sociològica, la psicològica, i la comunicativa (Vangelisti, 2009). La primera és centra en el grau en què les persones es troben integrades en un grup social i es mesura habitualment a partir del nombre de relacions socials de l'individu i la seva interconnexió. La segona, que posa l'accent en la percepció de suport disponible, acostuma a avaluar el tipus o quantitat de suport que els individus perceben que tenen a la seva xarxa social (suport rebut) o la quantitat i tipus de suport que creuen que tenen disponible (suport percebut). Per últim, la tercera se centra en les interaccions que es produeixen entre els proveïdors i receptors d'ajuda. Aquests últims acostumen a avaluar els comportaments verbals i no verbals que els individus posen en funcionament quan es tracta de proporcionar ajuda.

2.3. Proposta terminològica i elements d'anàlisi

Al llarg d'aquest recorregut, hem pogut veure que hi ha cert grau d'acord entre el que significa i implica el suport social, malgrat que alguns acadèmics considerin que encara són necessaris més esforços per a clarificar conceptualment el constructe (Barrera, 1986; Sacchi & Richaud, 2002; Thoits, 1982; Vangelisti, 2009). Més que caracteritzar l'individu o l'entorn separatament, aquest concepte s'ha d'entendre com una característica de la xarxa social completa que integra a la persona en qüestió. En aquest sentit, depèn de nombrosos factors personals, contextuals i culturals, i per tant no es pot suposar que sigui únicament un producte de les relacions.

Al nostre entendre, el suport social fa referència als recursos que hom percep que té disponibles o que utilitza fruit de la seva relació amb altres persones. És una expressió de mutualitat i afecte de la relació entre dues parts en situacions varies, a partir de la qual hem vist, per exemple, que els vincles més propers –i.e. amb un bon amic– poden generar a priori una major varietat de tipus de suport que altres tipus de persones sobretot degut a la inversió que fan en la relació; i, que els vincles que tenen un rol més “normatiu” proporcionen suports més especialitzats, com és el cas d'una relació entre un alumne i un professor. Tenint en compte això, les recerques sobre suport social haurien de partir d'un mapa previ dels participants –utilitzant la xarxa social com a unitat de l'estructura i de l'anàlisi– per garantir que totes les fonts potencialment rellevants de suport es tenen en compte (Gottlieb & Bergen, 2010). I a partir d'elles, centrar l'atenció en els recursos i les influències que es posen en joc a partir dels vincles entre la persona i el seu entorn.

A la taula següent (Taula 6) queden recollits els conceptes que s'utilitzen més freqüentment en el camp d'estudi del suport social, acompanyats de les seves definicions, per tal de clarificar les diferències entre ells:

Conceptes	Definicions
Suport social	Recursos que hom percep que té disponibles o que utilitza fruit de la seva relació amb altres persones.
Xarxa social	Una unitat de l'estructura social, la qual està formada per vincles entre individus.
Integració social	El grau en què una persona participa en interaccions socials públiques i privades.
Suport funcional	Recursos que flueixen a través dels vincles de la xarxa.
Suport estructural	El nombre i el patró dels vincles directes i indirectes que envolten a la persona.
Tipus de suport	Emocional, instrumental, informatiu, etc.
Suport percebut	Percepció de la persona sobre la disponibilitat de suport que té a l'abast en funció de la seva xarxa.
Suport rebut	Informa sobre el tipus de suport rebut realment.
Adequació de suport	Valoracions fetes de la quantitat i qualitat del suport rebut.
Direccionalitat del suport	Determina si el suport és unidireccional o bidireccional (mutu).
Qualitat del suport	Determina si el suport té un efecte negatiu o positiu en la persona.

Taula 6. Conceptes vinculats al suport i definicions (Adaptació de Gottlieb i Bergen, 2010, p. 512)

En el que hi ha menys acord, però, és en els elements més rellevants a l'hora de captar el sistema de suport social d'un individu, la qual cosa ha provocat una gran proliferació d'instruments de mesura variats que han posat en evidència la manca d'esforços d'integració en aquest sentit (Gottlieb & Bergen, 2010; Terol et al., 2004). El recorregut fet per les perspectives conceptuals del suport social ja ens ha permès detectar les unitats d'anàlisi més característiques, per la qual cosa no reprenem novament aquesta qüestió. Tanmateix, a la figura següent (Figura 14) presentem, a tall d'exemple, un model multidimensional d'avaluació del suport social elaborat per Gracia, Musitu i García (1991), a partir del qual es plantegen els elements que poden tenir-se en compte per avaluar-lo. En el primer eix del model, proposen avaluar les fonts de suport social a través de dos grans sistemes de recolzament: la xarxa de relacions socials i les organitzacions, que al seu torn comprenen tres nivells relacionals: micro, meso i macro. En canvi, el segon eix fa referència a les funcions instrumentals i expressives del recolzament social.

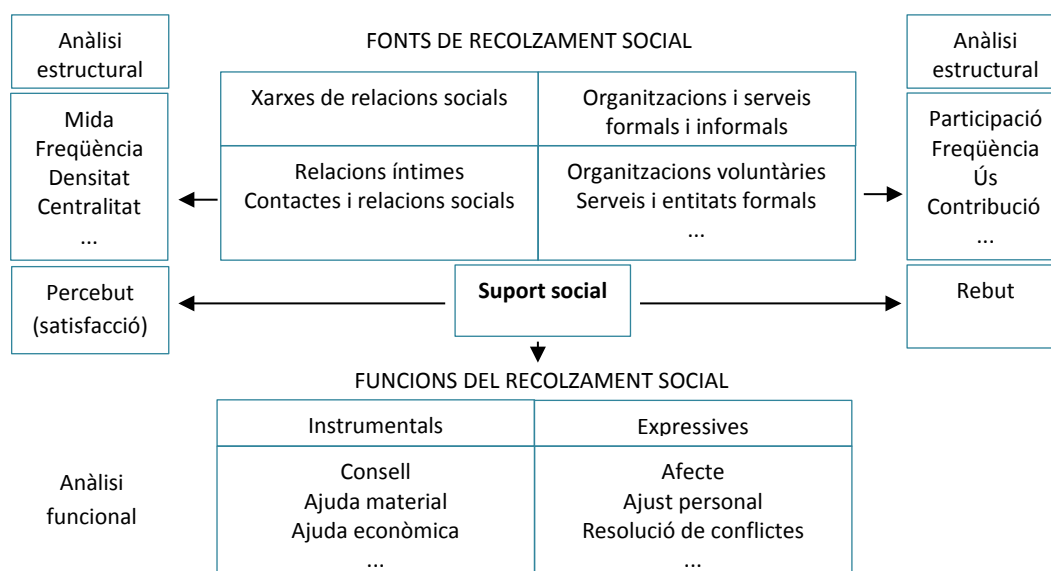


Figura 14. Model multidimensional d'avaluació del suport social (Adaptació de Gracia, Musitu i García, 1991)

Així doncs, s'identifiquen tres dimensions analítiques fonamentals, tal i com apunten Del Campo, Vilà i Marín (2015, p. 115-116):

- *La dimensió objectiva-subjectiva*: fa referència a l'ajuda rebuda o percebuda (Lin, 1986a). Caplan (1974) ja diferenciava aquests dos conceptes amb les dimensions objectiva i subjectiva. La primera fa referència a les transaccions reals d'ajuda que es produeixen respecte a una persona, i la segona a l'avaluació que fa aquesta persona de l'ajuda. Ambdues dimensions, tant els processos socials objectius com la percepció que té l'individu d'aquests processos (aspecte subjectiu) es consideren importants per la persona perquè influeixen en el seu benestar.
- *Els àmbits d'actuació*: fa referència als nivells o contextos en els quals es produeix o pot produir-se el suport. Gottlieb (1981) diferencia entre els nivells macro –integració i participació social–, meso –xarxes socials– i micro –relacions íntimes–. Lin (1986a) també diferencia aquests tres àmbits sota els termes “comunitat”, “xarxa social” i “relacions íntimes”. Cadascun d'ells proporciona un tipus d'ajuda o de sentiment d'ajuda. El marc més global (comunitari o macro) pot proporcionar un sentiment de pertinença a l'estructura social àmplia; mentre que en el pla de les relacions socials es poden produir sentiments de vinculació, sent el sentiment de compromís el que estaria lligat amb el nivell micro o de relacions íntimes. En aquest últim àmbit és on s'assumeixen les normes de reciprocitat i certa responsabilitat pel benestar dels altres⁶⁴.
- *La funció del recolzament social*: contempla les funcions expressives i instrumentals del suport social. Les primeres ja havíem dit que es constitueixen com una finalitat en sí mateixes, mentre que les segones poden esdevenir mitjans a partir dels quals aconseguir altres objectius. Tanmateix, ja hem vist que aquesta no ha estat l'única manera de classificar les funcions que fa el suport, i una gran quantitat d'acadèmics han plantejat classificacions complementàries que deriven d'aquestes dues categories inicials. Entre elles, la més coneguda i acceptada és: suport emocional, suport informatiu i suport instrumental o tangible.

2.4. Models teòrics per a l'estudi del recolzament social

La progressiva evolució teòrica i empírica del suport social ha donat lloc a un gruix substancial de recerques en diferents camps d'estudi. En el camp de la immigració, per exemple, s'han dut a terme nombrosos estudis que han explorat la influència positiva del suport social en immigrants (Díaz López, 2003; Dominguez & Hombrados, 2012; García Ramírez, Martínez García, & Albar Marín, 2002; García Ramírez et al., 2001; Hernández, Alonso, & Pozo, 2006; Santolaya, Martínez, García, & Albar, 2002). Aquesta proliferació de treballs ha anat acompanyada d'un degoteig constant de models teòrics que han intentat explicar els processos a través dels quals les relacions socials tenen una influència positiva en el suport social de cada camp d'estudi. Entre ells, trobem per exemple els tres models de House (1981) sobre la relació entre el suport social i la promoció de la salut; els sis models de Dohrenwend i Dohrenwend (1981) sobre la interacció entre la situació o el context personal, els recursos personals i els esdeveniments vitals; els models de Barrera (1986) i Ensel i Lin (1991), que expliquen la relació entre el suport social i l'estrès-distrès; els dotze models de Lin (1986b) que relacionen el suport social amb fets vitals i les patologies com la depressió; o els models de Cohen (1988), Cohen, Gottlieb i Underwood (2000), Lin i Ensel (1989), i Wheaton (1985) que plantegen la relació entre el suport social amb el benestar físic i mental.

Dels que han estat utilitzats o poden explicar com les característiques individuals de l'alumnat conjuntament amb els factors contextuals incideixen en el seu desenvolupament i benestar personal, en les seves trajectòries vitals, en les seves experiències educatives, en els resultats acadèmics, etc. destaquem el model de Kahn i Antonucci (1980) perquè emfatitza el

⁶⁴ Del Campo, Vilà i Marín (2014) han posat en evidència que el nivell macro o comunitari no és una font de recolzament per a la joventut: els joves no senten com a propi el barri on viuen ni participen en excés en les entitats i associacions que hi ha; encara que sí que perceben que el context comunitari pot oferir-los ajuda en cas de necessitat.

desenvolupament de les relacions socials informals al llarg del cicle vital i el seu paper en la provisió de suport. Aquest model teòric ha reaparegut amb força a la literatura amb la proliferació de publicacions en contextos migratoris.

A continuació, presentem les premisses d'aquest model teòric per l'estreta relació que té amb els objectius d'aquest estudi. A més, encaixa amb el marc ecològic de què parlàvem en el primer capítol, perquè ens facilita una mirada àmplia des de la qual entendre com es posa en joc el suport social dels joves de famílies immigrades al llarg de les seves trajectòries educatives –i per tant, al llarg del seu cicle vital en el qual s'enfronten a tensions, transicions, moments de crisi, etc. i en les quals estan presents un nombre determinat de persones de qui reben suport. En concret, permet analitzar el suport social de les persones immigrades tenint en compte que es tracta d'una transició ecològica que requereix d'un reajustament social i personal important.

2.4.1. El model del comboi de les relacions socials

Amb l'objectiu de descriure els canvis que es produeixen en els contextos on està immersa la persona i entendre el sistema de suport social de què disposa, la literatura sobre recolzament social ha utilitzat la metàfora del comboi (Kahn & Antonucci, 1980). El sistema de suport social és un eix temàtic al voltant del qual s'articulen cada vegada més estudis en el camp de les trajectòries educatives dels joves de famílies immigrades en considerar-se un dels factors que es relaciona amb l'èxit del projecte migratori i amb la integració. Les persones actualitzen la seva xarxa social en funció de la disponibilitat de vincles i, dels requeriments del context, ajustant-la i adequant-la constantment (Sandín et al., 2016). Per entendre com funciona aquest sistema de recolzament social, el "Model del comboi de les relacions socials" (Antonucci, Akiyama, & Merline, 2001; Kahn & Antonucci, 1980) és, per excel·lència, el que millor permet descriure, explicar i comprendre la influència omnipresent de les relacions socials en les condicions de vida de les persones.

Des d'aquesta perspectiva, la xarxa personal és, doncs, una mena de comboi (Figura 15) en el qual entren i surten unitats, o, en altres paraules, que es manté malgrat les modificacions en els seus components (Antonucci, Birditt, & Akiyama, 2009). Les persones, al llarg del cicle vital, es mantenen envoltades per un conjunt d'altres persones amb qui es relacionen per a l'obtenció i la provisió de suport, la composició de les quals canvia al llarg del temps (Maya-Jariego, 1999a).

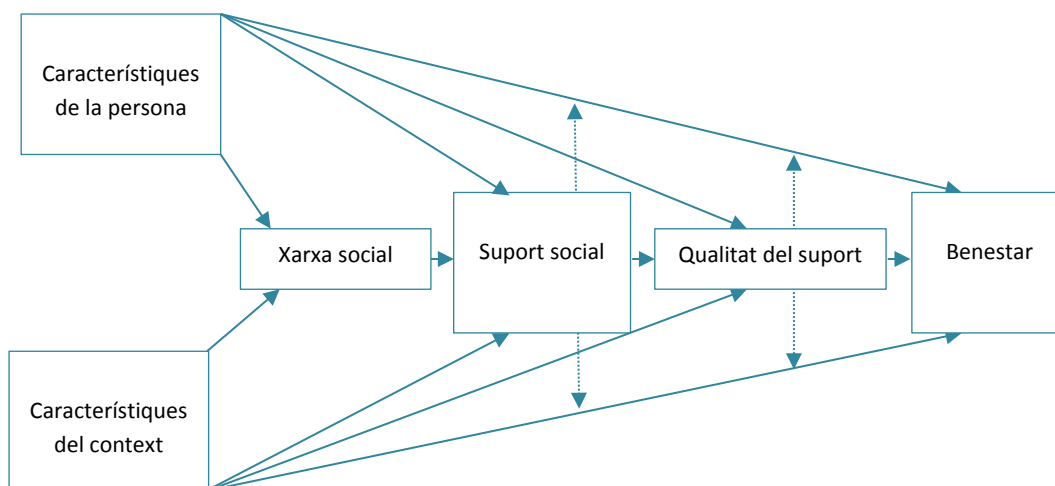


Figura 15. Combois al llarg de la vida

Com pot veure's, aquesta proposta teòrica organitza els conceptes de *xarxes socials*, *suport social* i *qualitat del suport* amb el benestar, tot plantejant que les persones actualitzen i adequen permanentment la seva xarxa social en funció dels vincles disponibles i de les característiques i demandes del context.

El terme “comboi”, encunyat per l’antropòleg David Plath (1975, citat a Kahn i Antonucci, 1980), s’utilitza per descriure l’arrelament de l’individu a les relacions socials que l’envolten durant tota la seva vida i que li proporcionen una base de protecció i seguretat per tal d’afrontar amb èxit els reptes del seu desenvolupament. D’aquesta manera, el comboi d’un individu està conformat per característiques personals –edat, gènere, grup cultural, religió, etc.– combinades amb característiques contextuais –rol social, recursos, esdeveniments vitals, normes, etc.– que influeixen tant en les seves xarxes, com en el suport rebut i en la seva satisfacció (Sánchez & Sandín, 2013).

Les característiques objectives del comboi es denominen “estructura de la xarxa o xarxes socials”, definides, al seu torn, per “característiques estructurals” –mida de la xarxa, relació entre individus, coneixement mutu, proximitat geogràfica, freqüència de contacte, etc. La xarxa és l’estructura que proporciona la base sobre la qual es desenvolupen els aspectes més subjectius de les relacions socials i pot entendre’s com un conducte per on circulen una sèrie de béns, que són considerats com una forma de capital social relacional (Massey & García, 1987).

Gràficament, els seus autors el presenten com un conjunt de cercles concèntrics, de caràcter dinàmic i durador, que envolten a les persones simbolitzant diferents nivells de proximitat i afectivitat (Figura 16). El cercle més proper inclou els vincles més estables, els quals només varien davant la presència d’esdeveniments vitals crítics com canvis ecològics o transicions del curs vital. L’individu manté sentiments de pertinença sòlids amb aquests vincles i recorre a ells en primera instància per buscar recolzament (García Ramírez et al., 2002). En condicions ideals, el comboi de suport proporciona una “capa protectora” de les relacions socials que orienta, socialitza i estimula els individus a mesura que avancen per la vida. Són molts els treballs que apunten que pot entendre’s com una estructura de protecció –benestar, integració, persistència acadèmica, etc. (Rizzuto et al., 2009; Swenson & Hiester, 2008). No obstant això, aquesta capa també pot fer vulnerable a la persona, limitant el seu desenvolupament i influint en les seves decisions, així com en les seves possibilitats d’èxit.

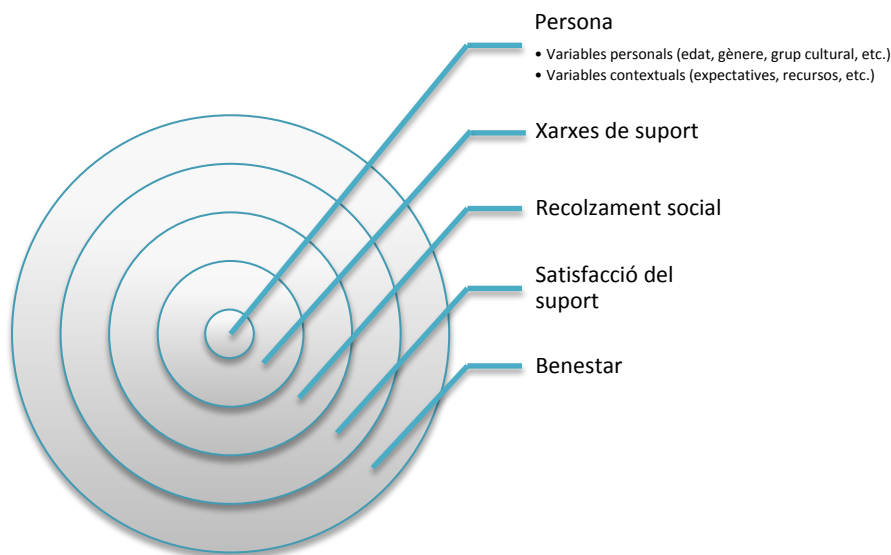


Figura 16. Model del comboi de les relacions socials (Adaptació de Antonucci, Akiyama, i Merline, 2001)

Els estudis empírics fets fins al moment han evidenciat la utilitat d’aquest model. En primer lloc, s’ha demostrat que, en el cas del col·lectiu d’immigrants, el contingut transaccional de la xarxa es pot modificar en el procés de recerca de suport; en segon lloc, que hi poden haver diferències culturals

de significat tant dels esdeveniments vitals com de la percepció i recepció del suport social. Això últim és molt important ja que la literatura suggereix que l'ajustament entre la necessitat de suport, el tipus de suport i la font del mateix pot estar mediada culturalment (García Ramírez et al., 2002).

3. Les relacions establertes en l'entorn escolar

Tant el capital social com el suport social han estat utilitzats per a estudiar un gran ventall de fenòmens que van des de l'anàlisi de l'univers familiar a l'acollida i la integració de persones migrades passant per la participació i la democràcia, entre molts altres. Tanmateix, ens interessa particularment la literatura que se centra en les pràctiques educatives i accions pedagògiques –sobretot del context educatiu formal.

A tall d'exemple, en la dimensió familiar i la relació d'aquesta amb l'èxit educatiu s'han analitzat les dinàmiques i pràctiques familiars educatives, la implicació de la família en els estudis dels infants, o la relació família-escola, com ja va quedar recollit en el primer capítol. Aquest ha estat un dels motius pels quals el nostre objecte d'estudi ha volgut posar la mirada en un altre esfera: l'escola. I, concretament en la incidència de les relacions que s'estableixen al seu voltant –ja sigui dins les aules com també fora, però a l'entorn escolar–, motiu pel qual ens centrem en les relacions dels joves amb els agents institucionals.

Ja hem vist la gran importància que poden jugar les xarxes personals i socials en les trajectòries educatives dels joves (Fredricks et al., 2004; Furrer & Skinner, 2003; C. Suárez-Orozco et al., 2008). De fet, no es pot obviar que en les seves trajectòries acadèmiques –però també vitals– es veuen avocats a una reestructuració de les seves relacions interpersonals i que, com a conseqüència, l'accés que tenen al capital social i els seus sistemes de suport també es veuen condicionats o afectats. En paraules d'Hernández (2005, p. 304):

El desplazamiento de un país a otro supone la incorporación a un nuevo contexto físico, institucional y sociocultural (cambios climáticos y geográficos, cambios en las normas y valores mayoritarios), generalmente modifica la posición social del individuo (cambios [...] en las condiciones de vida), y da lugar a una transformación importante en su red de relaciones interpersonales, dada la necesidad de reconstituir su sistema de apoyo social en el país receptor.

Per tant, el procés de transició ecològica viscut –experiència migratòria– per aquests joves o per les seves famílies afecta a molts aspectes de les seves vides, comportant molts canvis en l'entorn de la persona i modulant les seves relacions amb altres individus del seu entorn, la qual cosa els obliga a reajustar la xarxa personal (García Ramírez et al., 2002; Santolaya et al., 2002). Per això explorar l'entramat relacional d'aquests joves esdevé clau.

Centrant-nos en les relacions que s'estableixen al context escolar, els vincles amb el professorat, els orientadors educatius, els entrenadors, i altres adults de dins i fora l'escola són particularment importants per a la integració i l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades (Gonzales, 2010; Rhodes, 2002; Roeser & Eccles, 1998; Roffman et al., 2003; Schnell et al., 2013; C. Suárez-Orozco et al., 2009), com també ho són les relacions amb els companys (Gibson, Gándara, et al., 2004; Haan & Elbers, 2005). De fet, Pianta (1999), interessat particularment en les relacions entre professorat i alumnat, descriu les relacions socials com la “infraestructura de l'èxit educatiu”. Segons aquest autor, per als joves que han crescut sense relacions “fortes” amb adults i envoltats de conductes dissuasives, les escoles i els agents socioeducatius creen un context de suport no només a les seves trajectòries acadèmiques sinó també al desenvolupament de les competències necessàries per a integrar-se socialment. I, en el cas específic dels joves de famílies immigrades, aquestes juguen encara un rol més específic per a l'èxit educatiu. En un treball sobre resiliència, per exemple, es va identificar que les escoles eren l'únic espai on alguns alumnes podien accedir a suports i a serveis professionals (Masten, 2007). Altres treballs que estudien el clima escolar sota

el constructe “*school connectedness*” (Blum, 2005) també han mostrat que els alumnes que senten que algú es preocupa per ells i pel seu aprenentatge presenten trajectòries educatives més favorables. Aquests joves destaquen que els vincles que tenen amb els agents socioeducatius i els seus companys els fan sentir que són part de l’escola, que es preocupen per ells, que tenen oportunitats per tirar endavant, tenir suport si el necessiten, etc. En la mateixa línia, s’ha demostrat que el temps i l’esforç que dedica el professorat (Croninger & Lee, 2001) –i també altres adults (Green et al., 2008)– a ajudar a l’alumnat esdevé una font important de capital social, cosa que redueix la probabilitat que abandoni els estudis, sobretot en el cas de joves de famílies immigrades. Per part seva, Schnell, Keskin i Crul (2013) van constatar que donat que els pares tenen pocs mitjans per donar suport als seus fills, els mestres juguen un paper determinant perquè no només motiven i reforcen les seves aspiracions i els proporcionen assessorament i suport, sinó que a més també actuen com a agents institucionals (Farkas, Grobe, Sheehan, & Shuan, 1990) proporcionant-los informació i orientació clau per seguir estudiant. Gibson et al. (2004) també van suggerir que quan les escoles contribueixen a estructurar les relacions d’aquest alumnat amb els seus iguals, per exemple, això té una influència directa i positiva en el seu èxit educatiu. Monkman (2005) descriu el paper del professorat de la següent manera:

The actions of the dominant parties—teachers and administrators in school settings— are important for understanding how and where spaces are created for the strengthening (or undermining) of cultural and social capital for students from dominated segments of society. [...] Teachers, as potential agents, determine the value just as the dominant segments of society determine the value of, or what counts in, the resources and actions of others. Schools and teachers determine the value through their expectations. Often these expectations are low for low-income, non-English-speaking, immigrant students (Garcia, 2001); however, sometimes teachers critically analyze their assumptions, beliefs, and practices and expand what counts in their own classrooms in ways that will enrich children’s experiences, enable them to learn complex knowledge, to value their own experiences, and to interact successfully in the broader society. Teachers become the gatekeepers of whether the resources that parents and students have and exhibit can be activated in ways that will bring benefit to them. They can close or open those gates. (Monkman, 2005, p. 29)

Pel que fa als estudis centrats concretament en el rol dels agents institucionals, alguns han indagat quin paper tenen en els sistemes de suport de l’alumnat i la seva vinculació amb l’èxit educatiu. En efecte, Mehan i el seu equip (1996) van analitzar les característiques del programa educatiu –AVID (*Advancement Via Individual Determination*)– dissenyat per a promoure l’èxit educatiu de l’alumnat de famílies immigrades amb trajectòries educatives dèbils. Els resultats del seu estudi descriuen els sistemes de suport institucional que es posen en joc, a partir dels quals aquest autor va encunyar el terme “*bastida social*” (*social scaffolding*). De la mateixa manera com Vygotsky explicava que l’alumnat progressivament va guanyant autonomia en l’aprenentatge mitjançant la disminució gradual de l’actuació del mestre o tutor, aquests investigadors descriuen com l’alumnat de famílies immigrades aprèn a ser autònom a nivell social a partir de l’autorregulació dels suports que li ofereixen els agents institucionals i, per tant, com aprèn a autoregular les seves trajectòries educatives i seguir estudiant en funció de les oportunitats estructurals que té.

Un altre estudi és el de Conchas (2001), el qual explora com els mecanismes institucionals intervenen en la participació escolar, i en la construcció optimista o pessimista que fa l’alumnat de les possibilitats de continuar estudiant i de les estratègies d’enfrontament que necessita per tenir èxit educatiu. Per fer-ho, Conchas va fer un estudi en un institut de secundària amb alumnes matriculats en diverses opcions formatives a Califòrnia, EEUU: programes ordinaris i programes d’ampliació per a l’alumnat amb millors resultats acadèmics (*AP –Advanced Placement–program*). Els resultats de la recerca mostren com els mecanismes institucionals posats en marxa divideixen l’alumnat en diferents grups amb subcultures i xarxes de suport diferents, la qual cosa reforça la continuïtat educativa d’uns mentre dificulta la dels altres.

Els estudis fets en aquesta línia, com hem vist també en l'obra de Stanton-Salazar, destaquen com els mecanismes institucionals i dels factors estructurals dels centres educatius, en general, determinen l'èxit educatiu. Aquests influeixen en la conformació de relacions de l'alumnat, les quals al seu torn desencadenen factors que poden promoure o posar en risc les seves trajectòries. Alhora, aquests mecanismes també actuen com a facilitadors dels recursos als quals tenen accés aquests joves i, de fet ha quedat palès que sovint aquests programes són una de les poques oportunitats que tenen per aconseguir el suport institucional que necessiten per a continuar estudiant.

Malgrat l'existència d'aquests estudis, a Espanya tenim poca recerca en aquest sentit. De fet, els eixos teòrics que sustenten aquesta tesi doctoral tenen, en general, poca tradició empírica al país:

- D'una banda, fa poc més de quinze anys que l'interès acadèmic per la immigració estrangera va arrencar a Espanya, i des de llavors es manté viva arrel de l'impacte provocat en la societat espanyola. A més, així com a l'inici la major part de famílies immigrades provenien del Marroc, actualment hi ha una gran diversitat d'orígens nacionals, en tot el territori espanyol.
- De l'altra, la recerca acadèmica que vincula les teories del capital social i l'anàlisi de xarxes socials amb la immigració encara es troba en fase d'eclosió, tot i que resulta "una línia de treball extraordinàriament prometedora, si bé encara presenta una escassa formalització teòrica i, sobretot, una escassa sistematització metodològica" (Barbeito, 2008, p. 152). En una revisió relativament recent, Barbeito apunta que la base TESEO registrava al 2008 només 17 tesis doctorals amb el terme "capital social", i entre aquestes només 4 eren de l'àmbit de les ciències socials, i cap vinculada al tema de la immigració, encara que probablement alguna es sustentava a nivell teòric en alguna de les premisses del capital social (ibídem, p. 156). En la mateixa línia, de Miguel Luken (2006) explica que encara que a la literatura anglosaxona hi ha certa tradició en utilitzar conceptes com el "capital social" a l'hora d'abordar diferents problemàtiques vinculades a la població immigrant, i que en la literatura en llengua castellana es troben cada dia més aportacions en aquest sentit (associades a la mobilitat inter-llatinoamericana, orientades als fluxos Sud-Nord-americans, etc.), a Espanya la seva incorporació ha estat fins al moment bastant discreta. En aquest sentit també afegeix que ens trobem en un moment en què hi ha un interès creixent per part de la comunitat científica en explorar els fenòmens socials i humanístics des d'un nivell meso –on es situen les xarxes socials– en contraposició a concepcions més individualistes (nivell micro) o més contextuals (nivell macro) que han estat més explorades al llarg del temps.
- Pel que fa als treballs de suport social, aquests han estat més presents en la literatura, sobretot des del camp de la psicologia. Malgrat això, actualment s'estan articulant també molts estudis centrats en les xarxes socials de suport –d'intercanvi d'ajuda instrumental, de tipus afectiu, etc.–. Els estudis de Maya Jariego, Martínez García i García Rodríguez (1999b), Alegre (2008) o Aparicio i Tornos (2006) són referents en l'estudi d'aquestes xarxes a Espanya (Miguel Luken, 2006).
- Per últim, la producció científica del rol que poden ocupar els agents institucionals en les trajectòries dels joves de famílies immigrades és pràcticament inexistent i, sovint, "difusa", probablement degut a que així com als Estats Units, per exemple, s'ha estès l'ús d'aquest terme, al nostre país i fins i tot a nivell europeu, les publicacions que adrecen aquesta qüestió no ho han fet⁶⁵, la qual cosa dificulta la localització d'aquest tipus de treballs.

⁶⁵ Les cerques bibliogràfiques fetes en bases de dades nacionals com Dialnet, Redined, TDR o Teseo i també internacionals enfocades a la cerca de publicacions del context europeu presenten índexs molt baixos de treballs en aquest sentit. A tall d'exemple, alguns dels treballs localitzats, també amb el suport específic del Centre de Recursos per

Per tant, es constata la necessitat de seguir indagant en aquesta direcció. Si bé la recerca de Stanton-Salazar (1997, 2001, 2011), per exemple, ens ha permès entendre els motius pels quals alguns joves de famílies mexicanes als Estats Units aconseguen tenir èxit educatiu, no s'entén perquè alguns alumnes busquen per ells mateixos agents institucionals i formen relacions de suport, mentre que altres no ho fan, o perquè alguns agents institucionals estan a l'abast mentre que altres són difícilment accessibles (Conchas, 2001), o perquè no tots els agents socioeducatius actuen com a agents institucionals en entorns multiculturals i faciliten el suport social que aquests joves necessiten per continuar estudiant. Tampoc queda clar l'impacte dels factors institucionals en les trajectòries de l'alumnat que presenta trajectòries educatives dèbils vers aquells que presenten trajectòries més reeixides; ni com articula l'alumnat els seus sistemes de suport, ja que la percepció de suport no és constant en el temps ni tampoc en les persones. Sembla que la percepció de suport és el resultat de la interacció de múltiples factors de risc i de protecció que varien amb el temps i que cada persona conjuga d'una o d'altra manera. L'estudi de Green (2008) fa ressò precisament d'Egeland, Carlson i Sroufe (1993) i de Pianta i Walsh (1998), els quals van demostrar que l'adaptació és flexible a les circumstàncies canviants en el temps i a la influència de diversos sistemes.

Conclusió

Com ja vam apuntar al primer capítol, superar tant l'estructuralisme reproduccionista –de què ens parla Bourdieu– com l'individualisme meritocràtic (Sandín et al., 2016) ens posiciona davant d'un nou centre d'interès: les xarxes de relacions (nivell meso). Des d'aquesta perspectiva, el capital social i el suport social esdevenen eixos teòrics interessants per comprendre les trajectòries educatives dels joves a partir de les relacions basades en l'escola, la qual cosa al seu torn esdevé un instrument conceptual molt útil per analitzar comprensivament la construcció de l'èxit educatiu d'aquests joves.

Pel que fa al constructe del *capital social*, la revisió feta ens ha permès veure que tot i ser l'epicentre de múltiples debats en el nostre camp d'estudi, la confusió analítica i conceptual del terme és evident, motiu pel qual en els últims anys s'han debatut múltiples qüestions que encara no estan resoltes en la majoria de casos. A grans trets, l'entendem com un valor inherent a les relacions, del qual hom pot beneficiar-se o no i tenir accés a recursos, suport –institucional i social– i oportunitats en un context determinat, sempre i quan això faciliti l'obtenció d'objectius que a nivell individual no podrien aconseguir-se. Coincidint amb altres acadèmics, destaquem també que no pot entendre's com un objecte sinó que cal considerar-lo com un procés variable, en el qual no pot assumir-se simplement que les xarxes socials més denses seran més productives o que es desenvoluparan en contextos institucionals (Bankston III & Zhou, 2002). Precisament el fet d'entendre'l com a procés és el que ens pot permetre comprendre com les relacions socials i els mecanismes institucionals poden promoure l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades. Ara bé, com s'ha vist, el capital social i l'èxit educatiu no sempre es relacionen positivament. Mentre que hi ha determinades pràctiques relacionals que poden tenir una influència positiva en les trajectòries educatives d'aquests joves, cal ser conscients que això no sempre és així. Per tant, sigui quina sigui l'aproximació empírica de què partim, per a arribar a una comprensió fidel de les trajectòries educatives no podem obviar que hi ha una transmissió desigual dels recursos institucionals i de les oportunitats. I, en aquest sentit, per a nosaltres les teories del capital social són útils per a comprendre més que per a explicar els efectes de la desigualtat en els resultats educatius i, per tant, ens allunyem dels plantejaments que puguin convertir el capital social en un dèficit o en una cosa més que els joves de famílies immigrades no tenen (Morrow, 1999). A més, hem constatat que en general els estudis previs de capital social han posat molt èmfasi en els factors que condueixen a la desigualtat en lloc d'explorar com les persones mobilitzen el capital

a l'Aprenentatge i la Investigació (CRAI) de la Universitat de Barcelona, són: J. Allan & Catts, 2014; Darmody, Byrne, & McGinnity, 2012; Devine, 2009; Schnell et al., 2013; Smyth, MacBride, Paton, & Sheridan, 2010.

social i en aquesta tesi doctoral en centrarem precisament en explorar la segona qüestió –fet que alguns autors han assenyalat necessari (Stanton-Salazar, 2004, p. 19).

La teoria del capital social ens permetrà explicar, doncs, els mecanismes i processos mitjançant els quals els vincles entre els joves i altres actors, com els seus professors o companys, promouen l'èxit educatiu. Aquests processos que aglutinen capital social poden donar-se a partir de normes i valors compartits que serveixin de límits o de barreres simbòliques (generació de capital social vinculant), o a través d'un marc més ampli de col·laboració en benefici mutu (generació de capital social que estén ponts), més enllà dels propis límits de les xarxes socials denses. Des d'aquesta perspectiva, pot estructurar-se i analitzar-se en torn a dos contextos d'activitat escolar principal: la pràctica pedagògica dins i fora de l'aula, i l'estructura organitzativa de dins i fora del centre educatiu (Meneses & Mominó, 2008).

En el camp de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades, ha quedat documentat que en general són més habituals els marcs teòrics de capital social sota enfocaments de tipus normatiu –és a dir, centrats en el conjunts de “normes” que motiven comportaments pro-acadèmics– que els enfocaments centrats en les relacions i les xarxes que generen l'accés als recursos institucionals (Dika & Singh, 2002). Per tant, les recerques futures haurien d'emprar mètodes que permetin comprendre la relació entre els recursos i els valors inherents a les relacions socials amb l'èxit educatiu, ja que tot allò normatiu ja ha estat àmpliament debatut.

D'altra banda, fruit de la revisió feta hem arribat a la conclusió que partir de la teoria de capital social com a base pot ser molt útil perquè té la capacitat conceptual de reunir de manera coherent gran part del que s'ha estudiat sota conceptes com la confiança, el suport social, el suport institucional, els recursos socials, el sistema de xarxes de suport, la cultura, les xarxes socials, o els factors o mecanismes institucionals. I, a més, té prou potencial com per a explicar com l'èxit educatiu pot estar estretament relacionat amb l'ús de les relacions i les xarxes de suport.

Entre tots aquests conceptes, hem dedicat la segona gran part del capítol al constructe del *suport social*, i la revisió feta ens ha mostrat que la direcció i la naturalesa de la relació que hi ha entre aquest i el capital social no està clara del tot (Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995). De fet, els factors psicosocials, com el suport social, s'acostumen a estudiar com a resultats més que com a variables explicatives i, en canvi, aquest només és un dels components dins “d'una gran varietat d'eines” que pot proporcionar suport social (Carter-Francique et al., 2015). Aquest ha estat precisament un dels motius principals que ens ha dut a explorar exhaustivament el suport social perquè té, per ell mateix, el potencial de contribuir a una comprensió més rica de les trajectòries educatives dels alumnes i dels seus resultats.

El recorregut teòric fet al voltant d'aquest segon constructe ens ha mostrat que també ha estat estudiat des de disciplines i perspectives conceptuals diferents que han desencadenat definicions conceptuals diverses, i múltiples elements analítics –alguns eminentment centrats en l'estructura de les xarxes socials de suport, altres centrats en les funcions bàsiques del suport, i els últims centrats en l'anàlisi de les característiques dels actors i dels contextos on tenen lloc les transaccions de suport.

Al nostre entendre, el suport social fa referència als recursos que hom percep que té disponibles o que utilitza fruit de la seva relació amb altres persones. És una expressió de mutualitat i afecte de la relació entre dues parts en situacions vàries, a partir de la qual hem vist, per exemple, que els vincles poden generar una gran varietat de tipus de suport. Els vincles que tenen un rol més “normatiu”, per exemple, proporcionen suports més especialitzats, com és el cas d'una relació entre un alumne i un professor. Tenint en compte això, les recerques sobre suport social haurien de partir d'un mapa previ dels participants –utilitzant la xarxa social com a unitat de l'estructura i

de l'anàlisi— per garantir que totes les fonts potencialment rellevants de suport es tenen en compte (Gottlieb & Bergen, 2010). I a partir d'elles, centrar l'atenció en els recursos i les influències que es posen en joc a partir dels vincles entre la persona i el seu entorn.

Arribats a aquest punt, per a nosaltres la distribució tant del capital social com del suport social depèn, en gran mesura, de les *relacions socials*. Tot i això, atès que ambdós fenòmens són altament dependents de factors personals, contextuals i culturals, som conscients que no es pot suposar que resideixin permanentment a les xarxes socials, ni que estiguin disponibles ni siguin adequats en la quantitat i qualitat necessària per a promoure la continuïtat educativa d'aquests joves.

Entre totes les relacions socials i educatives possibles (alumnes-alumnes, professorat-alumnes, família-escola, associacions-escola, etc.), *ens interessem particularment les institucionals* pel paper que desenvolupen en la distribució del capital social, del suport institucional i del suport social i, per últim, pel rol d'aquestes en les trajectòries d'aquest col·lectiu específic de joves. Concretament, per tant, ens centrem en les del centre educatiu, sense oblidar el rol de tots aquells agents institucionals que d'una manera o altra apareguin en el transcurs de la recerca, pertanyin o no al context que explorem. En aquest sentit, aquesta revisió ens ha permès ser conscients que analitzar el capital social únicament des de la perspectiva dels agents socioeducatius i dels joves ens permetria captar només un petit aspecte d'aquest concepte (Schaefer-McDaniel, 2004); una condició necessària però no suficient per analitzar a fons el capital social, perquè implica molt més que les relacions dels actors implicats. Per a nosaltres l'èmfasi no està en la quantitat de capital social, suport institucional i suport social sinó en la qualitat i en l'acció pedagògica (Algan, Cahuc, & Shleifer, 2013) que hi ha darrere.

Com es veurà en el capítol següent, aquestes conclusions condicionaran la definició del nostre objecte d'estudi i l'aproximació metodològica escollida. Donada la confusió interdisciplinària entorn de la naturalesa exacta del capital social i de la confusió analítica del suport social, l'augment de l'ús dels mètodes qualitius i mixts és quelcom encoratjador. Les mesures estadístiques convencionals dels vincles de suport ens semblen poc apropiades, perquè ens donen poca informació sobre la dinàmica de les relacions o la qualitat dels recursos (Stanton-Salazar, 2001). En aquest sentit, els estudis longitudinals permetrien comprendre la direcció de la relació entre els resultats educatius i els recursos socials, però com plantegen Dika i Singh (2002), l'anàlisi del capital social en els estudis de panell —normalment els més habituals— queda restringida a un conjunt de poques variables, les quals s'han sumat a altres factors socials que han conduït a problemes de conceptualització.

Conclusion (bis)

As we have already noted in chapter one, going beyond both reproductionist structuralism —spoken of by Bourdieu— and meritocratic individualism (Sandín et al., 2016) brings us to a new centre of interest: networks of relationships (meso level). From this perspective, social capital and social support become interesting theoretical axes for understanding the educational careers of young people on the basis of school-based relationships. This, in turn, becomes a very useful conceptual tool for comprehensively analysing the way the educational success of these young people has been constructed.

As for the construct *social capital*, the review made has allowed us to see that, although it is at the heart of many debates in our field of study, there is clear analytical and conceptual confusion concerning the term. In the last few years many issues associated with it have been debated, although in most cases they have not yet been resolved. We broadly understand social capital as a value inherent in relationships from which people may or may not benefit, offering access to resources, institutional and social support and opportunities in a particular context, provided this makes it easier to achieve objectives that could not be achieved at individual level. Coinciding

with other academics, we would also highlight that it cannot be understood as an object but rather that it must be considered as a variable process in which it cannot simply be assumed that the densest social networks will be most productive or that they will develop in institutional contexts (Bankston III & Zhou, 2002). Understanding it as a process can allow us to comprehend how social relationships and institutional mechanisms can promote the educational success of young people from immigrant families. However, as has been seen, social capital and educational success are not always positively related. While there are certain relational practices that can have a positive influence on the educational careers of these young people, we must be aware that this does not always happen. However, whatever the initial empirical approach, to achieve an accurate understanding of the educational careers, we must not forget that there is unequal transmission of institutional resources and opportunities. In this sense, for us, social capital theories are useful to us for understanding, more than for explaining, the effects of the inequality in educational results. We can therefore get away from approaches that might make social capital into a 'deficit' or just something else that young people from immigrant families lack (Morrow, 1999). Moreover, we have seen that, in general, previous studies of social capital have placed a great deal of emphasis on the factors leading to inequality instead of exploring the way in which people mobilise social capital. In this doctoral thesis, we will focus on exploring this second issue, an approach some authors have indicated is necessary (Stanton-Salazar, 2004, p. 19).

The theory of social capital allows us, then, to explain the mechanisms and processes through which links between young people and other agents, such as their teachers or peers, promote educational success. These processes of accumulating social capital may occur based on shared standards and values serving as symbolic limits or barriers (generation of linking social capital) or through a broader context of cooperation for mutual benefit (generation of bridging social capital) beyond the limits of dense social networks. From this point of view it can be structured and analysed based on two main contexts of school activity: teaching practice inside and outside the classroom, and the organisational structure inside and outside the school (Meneses & Mominó, 2008).

In the field of the educational success of young people from immigrant families, it has been documented that, in general, the theoretical frameworks for social capital under normative approaches –in other words focusing on sets of 'norms' that motivate pro-academic behaviour– are more common than approaches focusing on the relationships and networks that generate access to institutional resources (Dika & Singh, 2002). Future research should, then, use methods making it possible to understand the relationship between the resources and values inherent in social relationships and educational success, as normative issues have already been widely debated.

Meanwhile, as a result of the review made, we have reached the conclusion that taking the theory of social capital as a basis could be very useful because it has the conceptual capacity to bring together coherently a large part of what has been studied under concepts like trust, social support, institutional support, social resources, the system of support networks, culture, social networks and institutional factors or mechanisms. In addition, it has enough potential to explain how educational success can be closely related to the way people use relationships and support networks.

Between these two contexts, we have devoted the second main part of the chapter to the *social support* construct and the review made has shown us that the direction and natural character of the relationship between this and social capital is not entirely clear (Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995). In fact, psycho-social factors, such as social support, are usually studied as results rather than as explanatory variables while, by contrast, it is only one of the components of 'a wide variety of tools' that can provide social support (Carter-Francique et al., 2015). For this very

reason, we wanted to explore social support exhaustively, because, in itself, it has potential to provide a richer understanding of the educational careers of pupils and their results.

An exploration of the theory of this second construct has shown us that it has also been studied based on different disciplines and conceptual perspectives which have led to diverse conceptual definitions and many analytical elements: some clearly focused on the structure of the social support networks, others focusing on the basic support functions, and the final ones focused on analysing the characteristics of the agents and contexts where support transactions take place.

As we see it, social support refers to resources people perceive that they have available or use as a result of their relationships with other people. It is an expression of the mutual and affective nature of the relationship between two parties in various situations, based on which we have seen, for example, that links can generate a wide variety of types of support. Links with a more 'normative' role, for example, provide more specialised support, as is the case of a relationship between a pupil and a teacher. Taking this into account, research on social support should begin with an initial map of the participants, using the social network as a unit of structure and analysis, to ensure that all potentially relevant sources of support are taken into account (Gottlieb & Bergen, 2010). Based on these, attention is focused on the resources and influences that come into play based on the links between the person and his/her surroundings.

Having reached this point, for us, the distribution of both social capital and social support largely depends on *social relationships*. Despite this, considering that both phenomena are greatly dependent on personal, contextual and cultural factors, we are aware that it cannot be assumed that they reside permanently in social networks, or that they are available in the appropriate quantities and qualities to encourage these young people to stay in education.

Among all the possible social and educational relationships (pupils-pupils, teachers-pupils, family-school, associations-school, etc.), we are particularly interested in institutional ones because of the role they play in the distribution of social capital, institutional support and social support: ultimately their role in the careers of this specific group of young people. Specifically, therefore, we are focusing on those of the school, without forgetting the role of all the institutional agents which, one way or another, may appear in the course of the research, whether or not they belong to the context we are exploring. Along these lines, this review has led us to realise that analysing social capital only from the point of view of the socio-educational agents and young people would allow us to capture only a small aspect of social capital (Schaefer-McDaniel, 2004); a necessary but not sufficient condition for analysing social capital in depth, because it involves much more than the relationships of the agents involved. For us, the emphasis is not on the quantity of social capital, institutional support and social support, but on its quality and on the teaching action (Algan, Cahuc, & Shleifer, 2013) behind it.

As will be seen in the next chapter, these conclusions will condition the definition of our subject of study and the chosen methodological approach. Given the interdisciplinary confusion concerning the exact nature of social capital and the analytical confusion over social support, the increase in the use of qualitative and mixed methods is quite encouraging. The conventional statistical measures of support links do not seem very suitable for us because they give us little information about the dynamic of relationships or the quality of resources (Stanton-Salazar, 2001). In this sense, longitudinal studies would make it possible to understand the direction of the relationship between educational results and social resources, but, as Dika and Singh (2002) say, the analysis of social capital in panel studies –normally the most common ones– is limited to a set of a few variables. To these have been added other social factors that have led to conceptualisation problems.

CAPÍTOL 3: DISSENY I METODOLOGIA DE LA RECERCA

CHAPTER 3: DESIGN AND METHODOLOGY OF THE RESEARCH

INTRODUCCIÓ

1. DEL PROBLEMA ALS OBJECTIUS
2. FONAMENTACIÓ METODOLÒGICA I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ
 - 2.1. *Premisses inicials*
 - 2.2. *Mètode d'investigació: estudi de mètode mixt*
 - 2.3. *Disseny i fases de la investigació*
3. L'UNIVERS, ELS CENTRES I ELS CASOS D'ESTUDI
 - 3.1. *Delimitació de l'univers*
 - 3.2. *Delimitació de l'escenari empíric*
 - 3.3. *Delimitació dels casos objecte d'estudi*
4. TÈCNiques DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ DE LA RECERCA
 - 4.1. *Els qüestionaris*
 - 4.2. *Les entrevistes semiestructurades*
 - 4.3. *L'anàlisi documental*
 - 4.4. *Les anotacions de camp*
5. TÈCNiques D'ANÀLISI I TRACTAMENT DE LES DADES
 - 5.1. *Consideracions prèvies a l'anàlisi i tractament de les dades*
 - 5.2. *Tècniques d'anàlisi principals*
6. RIGOR CIENTÍFIC

CONCLUSIÓ

CONCLUSION (BIS)

One cannot grasp the most profound logic of the social world unless one becomes immersed in the specificity of an empirical reality.

(Bourdieu, 1993, p. 271)

Introducció

En aquest capítol es presenta el disseny i la proposta metodològica de la investigació. Partint de les teories del capital social i, del suport institucional i social s'analitzen empíricament els centres educatius i l'univers relacional de l'alumnat de famílies immigrades amb el seu entorn (professorat, companys, etc.) al llarg de l'etapa de secundària postobligatòria per tal de comprendre la construcció del seu èxit educatiu en aquesta etapa –a la qual pocs alumnes de famílies immigrades arriba com ha quedat documentat en els capítols precedents. L'estudi es duu a terme en tres instituts públics de la província de Barcelona.

En termes generals, la recerca presenta un marc analític preocupat per les relacions socials i educatives institucionals, concretament, entre els joves amb possibles agents institucionals. D'aquí que les dimensions d'anàlisi de l'estudi parteixin, d'una banda, dels actors –aquest alumnat i l'equip docent del centre– i, de l'altra, dels centres, entesos com els camps socials on es contextualitzen gran part d'aquestes relacions i on es posen en joc mecanismes pedagògics. Aquest enfocament concep els centres educatius com un dels sistemes que pot afavorir la formació de capital social i, l'accés a diferents tipus de recursos i suport –institucional i social–⁶⁶, dels quals puguin beneficiar-se els joves per a desenvolupar trajectòries educatives d'èxit. A més, té en compte que l'alumnat posa en joc la seva pròpia agència en aquest procés.

El capítol s'estructura en cinc grans apartats. Els dos primers van des del plantejament dels interrogants i objectius de la recerca fins al disseny i fases de l'estudi que s'han dut a terme, passant per la definició de la metodologia i el mètode d'investigació seguit. Un cop delimitat el tipus d'estudi dissenyat, es concreta l'escenari empíric i els casos d'estudi. El quart apartat descriu les tècniques de recollida d'informació emprades, mentre que el cinquè, recull les tècniques d'anàlisi i de tractament utilitzades. Per últim, el capítol conclou amb el rigor científic de l'estudi i les qüestions ètiques que s'han tingut en compte.

1. Del problema als objectius

La recerca neix, d'una banda, dels resultats obtinguts en diverses investigacions emmarcades principalment en les línies "Interculturalitat i cohesió social" i "Participació" del GREDI que recentment han desembocat en estudis que tracten temes de convivència i participació, acollida i integració i, èxit educatiu de la població migrada. De l'altra, és fruit d'una gran varietat de fonts i estudis de caire nacional i internacional que han donat lloc a la concreció del tema. Destaquen per ser antecedents immediats els treballs de Del Campo, Vilà i Marín (2014), Pàmies et al. (2014), Sandín i Pavón (2011) o, Sandín i Sánchez (2014, 2015b), Sancho et al. (2012) i, Serra i Palaudàrias (2009, 2010a). Altres referents empírics com Epstein i Karweit (1983), Smyth, MacBride, Paton i Sheridan (2010), Stanton-Salazar (2001; 2003; 2005; 2010), Suárez-Orozco, Pimentel i Martin (2009), Swenson, Nordstrom i Hiestler (2008) i, Wolley, Kol i Bowen (2008), entre altres, mostren també la importància que prenen les relacions en la vida dels joves i en les trajectòries educatives.

El recorregut teòric exposat duu a plantejar-se una sèrie d'interrogants inicials que orienten el desenvolupament de la investigació: Quin tipus de relacions estableix l'alumnat de famílies immigrades amb el seu entorn –i en particular amb els agents socioeducatius? De quina manera aquestes relacions socials i educatives permeten que aquests joves puguin utilitzar i accedir a determinats recursos i formes de suport –institucional i social– per afrontar amb èxit les seves trajectòries educatives a secundària? De quina manera les estructures organitzatives dels centres educatius condicionen la formació del capital social i els mecanismes de suport institucional i social de què es poden beneficiar aquests joves? Amb quins reptes i facilitats es troben per accedir-hi?

⁶⁶ Conscients, però, que també poden esdevenir sistemes que promoguin la transmissió desigual de tots aquests elements.

Com mobilitza l'alumnat els recursos i suports de l'entorn per a construir trajectòries d'èxit? Quins factors incideixen en què aquests joves siguin més o menys propensos a cercar ajuda en els altres?

A partir d'aquests interrogants inicials, la finalitat principal de l'estudi és:

comprendre com les relacions socials i educatives dels joves de famílies immigrades amb el seu entorn –i en particular amb els agents socioeducatius– incideixen en la construcció de les seves trajectòries educatives d'èxit a secundària, per tal de determinar accions i mesures que afavoreixin trajectòries continuïstes en aquest col·lectiu al llarg d'aquesta etapa.

Aquesta finalitat es concreta en els objectius següents:

Objectius generals	Objectius específics
1. Indagar el rol que ocupen els centres educatius de secundària en la provisió d'oportunitats educatives que puguin traduir-se en suport social i institucional del qual es beneficiïn els joves de famílies immigrades per a construir trajectòries educatives d'èxit.	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Determinar els objectius i les accions específiques dels centres per afavorir trajectòries continuïstes. 1.2. Indagar les possibilitats reals que el professorat percep en la transició dels joves de famílies immigrades des de la PO cap a ES/CFGS i, per tant, tenir garanties d'èxit educatiu. 1.3. Identificar mecanismes de formació de capital social en l'entorn escolar de l'alumnat de famílies immigrades a secundària. 1.4. Comprendre de quina manera els objectius i les estructures organitzatives i curriculars dels centres educatius condicionen o afavoreixen la formació del capital social i els mecanismes de suport institucional i social de què es poden beneficiar els joves de famílies immigrades. 1.5. Captar quin tipus d'accions pedagògiques s'emprenen des dels centres de secundària per a promoure la formació del capital social i la conversió de recursos potencials a recursos adquirits (suport institucional i social) que permetin la construcció de trajectòries educatives d'èxit per part d'aquests joves.
2. Comprendre com es construeix l'èxit educatiu a secundària per part dels joves de famílies immigrades.	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Identificar el perfil de joves de famílies immigrades que accedeix a l'etapa de secundària postobligatòria. 2.2. Conèixer l'evolució de les trajectòries d'èxit d'aquests joves al llarg de la secundària postobligatòria. 2.3. Descriure els elements o factors que han estat presents en la configuració de la seva trajectòria d'èxit educatiu a l'institut. 2.4. Comprendre com s'interrelacionen i combinen aquests elements o factors per donar forma a les trajectòries educatives de l'alumnat. 2.5. Comprendre l'experiència acadèmica de l'alumnat des de la seva perspectiva i la dels agents socioeducatius.
3. Comprendre de quina manera les possibilitats de recolzament inherents a les relacions que s'estableixen entre els agents institucionals i l'alumnat de famílies immigrades afavoreixen l'èxit educatiu i les transicions educatives a secundària (ESO-PO, PO-ES/CFGS).	<ol style="list-style-type: none"> 3.1. Qüestionar la funcionalitat de les relacions socials i educatives de l'alumnat en la construcció de l'èxit educatiu d'aquests joves a secundària. <ol style="list-style-type: none"> 3.1.1. Explorar la percepció que tenen els alumnes dels altres com a fonts de suport i, sobretot, del personal escolar en la seva trajectòria educativa i transició a l'ES o CFGS. 3.1.2. Indagar en la qualitat del suport de què disposen els joves: l'accés que tenen a fonts i recursos institucionals, a rebre orientació acadèmica i personal, a obtenir suport de diverses tipologies, etc. 3.1.3. Analitzar l'activació i mobilització de les relacions com a via per afavorir la construcció de trajectòries educatives d'èxit. 3.1.4. Valorar la capacitat o vulnerabilitat acadèmica i social vinculada a les dinàmiques relacionals de l'alumnat. 3.2. Analitzar el tipus de relacions socials i educatives entre aquests joves i els agents institucionals. 3.3. Analitzar de quina manera els adolescents s'involucren en comportaments de construcció de xarxes personals i de cerca de suport. 3.4. Conèixer la percepció que té el professorat de l'apertura dels joves cap a buscar recolzament social i recursos, i de possibles diferències per raó de classe social, gènere i ètnia. 3.5. Comprendre com els joves articulen els sistemes de suport institucional i identificar possibles diferències per raó de classe social, ètnia o gènere.
4. Determinar accions i mesures per afavorir trajectòries continuïstes i transicions acadèmiques d'èxit en l'alumnat de famílies immigrades a secundària.	

Taula 7. Objectius generals i específics de l'estudi

Per tant, per donar resposta a les preguntes anteriors i acomplir aquests objectius, s'analitza la formació de relacions afectives i de suport entre els agents institucionals i els joves de famílies immigrades a l'etapa de secundària. I, en particular, es qüestiona el rol específic dels centres i dels agents en la provisió d'oportunitats educatives.

2. Fonamentació metodològica i disseny de la investigació

Abans de presentar la proposta metodològica d'aquesta recerca, es planteja de quina manera la premissa ontològica i epistemològica d'on es parteix condiciona aquest treball. Havent concretat el context de la investigació, es fa al·lusió llavors al tipus de mètode de recerca seleccionat, tenint en compte que les característiques del mateix determinen també la forma com l'investigadora s'acosta al problema plantejat. Posteriorment, es presenta el disseny de la investigació, el qual esdevé un instrument de treball que juga un paper decisiu des de l'inici tot obligant a adoptar una postura flexible pels canvis que puguin sorgir en el treball de camp. El disseny de la recerca es constitueix com un punt de referència pel desenvolupament de la recerca i, donat que és fruit de la reflexió, garanteix que les decisions que es prenen en el procés hagin estat degudament pensades, cosa que reverteix en el rigor científic. A més, també conté algunes idees o qüestions que s'espera trobar durant el treball de camp, les quals estan estretament vinculades amb el marc teòric de l'estudi.

2.1. Premisses inicials

Tota decisió deliberada de l'investigador de què estudiar i com dur a terme l'estudi en concret té a veure amb la relació que s'estableix entre els paradigmes⁶⁷ i les qüestions vinculades a optar per un mètode d'investigació en concret o per la combinació de mètodes qualitius i quantitius (Figura 17). Així, les qüestions centrals de tota recerca rau en com justificar allò que més endavant ha de ser considerat com a coneixement acceptable i de quina manera la societat i les seves institucions han de caracteritzar-ho. A un nivell més tècnic, l'investigador es qüestiona tot allò que està relacionat amb el caràcter de les dades generades pels mètodes d'investigació associats als enfocaments quantitius i qualitius i la seva rellevància en funció de les preguntes d'investigació i les funcions del procés general de la recerca (Bryman, 2008, p. 13).

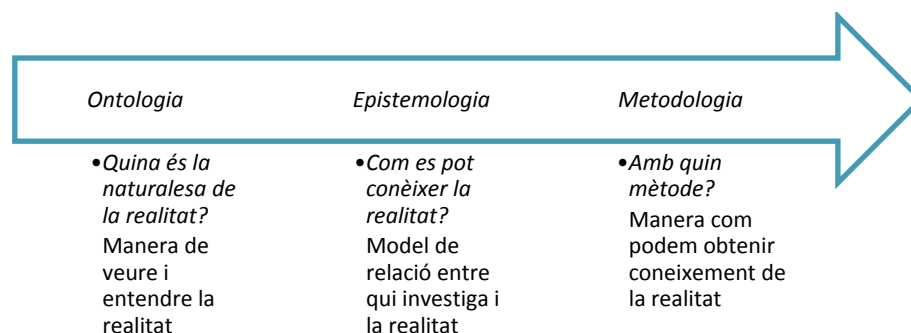


Figura 17. Aproximacions a l'objecte d'estudi: qüestions bàsiques

Tanmateix, no és el mateix tenir en ment elements de promoció del canvi social i de la justícia, que concentrar-se en comprovar o crear una teoria en un camp disciplinar concret. Mostrar una

⁶⁷ En termes generals, els paradigmes es consideren com a sistemes de creences compartides que influeixen tant en el tipus de coneixement que es busca a partir de les recerques com en la manera com els investigadors interpreten les evidències que recullen. Tot i això, com a mínim hi ha quatre versions d'aquest concepte en funció del nivell d'abstracció d'aquest sistema de creences: els paradigmes entesos com a visions del món; els paradigmes entesos com a postura epistemològica; els paradigmes entesos com a creences compartides dins d'una mateixa comunitat científica; i, per últim, entesos com a exemples de model de recerca. La versió que acostuma a utilitzar-se més és la segona, tot i que Kuhn s'identificava amb el tercer enfocament (D. L. Morgan, 2007).

preferència o altra, per exemple, té una repercussió directa en el tema o objecte d'estudi i en la manera com es duu a terme el treball (D. L. Morgan, 2007).

En aquest cas, des del nostre camp particular d'estudi, la contribució d'aquesta recerca es justifica en base a la creixent diversitat i complexitat de l'entorn escolar i les implicacions que en deriven per a garantir la justícia social i l'equitat (Tarozzi, 2015; Torres & Noguera, 2008). Aquesta realitat ens posiciona en un nivell de comprensió de l'objecte d'estudi que implícitament pretén contribuir en la construcció d'una societat més justa i democràtica i, aquest és un valor important que pren part en la manera com s'ha dissenyat i dut a terme la investigació.

Des d'aquest punt de vista, es comparteixen els fonaments filosòfics de *l'enfocament transformador i emancipador* que Mertens (2003) proposa com a alternativa als altres paradigmes, que com el pragmatisme estan emergent actualment. Aquesta perspectiva advoca en primer lloc que el coneixement no és neutral, sinó que està influït pels interessos humans; en segon lloc, que tot coneixement reflecteix el poder i les relacions socials dins de la societat; i, per últim, que un objectiu important de la construcció del mateix és precisament contribuir a millorar la societat (Banks, 1993, 1995, citats a Mertens, 2003, p. 73).

Per acabar, la recerca plantejada s'emmarca en el camp de la investigació educativa, la qual pretén obtenir nous coneixements sobre l'ensenyament, l'aprenentatge i la gestió educativa per a poder millorar la pràctica (Gall, Gall, & Borg, 2003). Alhora, és un intent explícit de visibilitzar trajectòries d'èxit i d'atribuir-los significat. A partir de l'anàlisi que en derivi, poden suggerir-se i adoptar-se múltiples estratègies per contribuir a que augmentin el nombre de trajectòries exitoses, i que cada vegada siguin més els alumnes que assoleixin satisfactòriament l'educació postobligatòria amb possibilitats reals d'accedir a l'educació superior si així ho desitgen.

2.2. Mètode d'investigació: estudi de mètode mixt

La recerca en contextos migratoris, com per exemple els estudis transculturals, exigeixen temps per a poder arribar a conèixer la realitat de les comunitats. Estar en contacte amb els centres, l'alumnat i els equips docents durant prou temps com per a poder descriure però fonamentalment comprendre les seves realitats és quelcom que en el nostre cas esdevé necessari per a poder donar resposta als objectius d'aquesta investigació. Tant és així que en els últims anys hi ha hagut un consens creixent que la recerca ha de tenir lloc en les comunitats on ella mateixa emergeix (C. Suárez-Orozco et al., 2008), motiu pel qual s'opta per un *estudi de mètode mixt de tipus explicatiu seqüencial amb dues fases* (Figura 18).

quan	<ul style="list-style-type: none"> la primera, de tipus quantitatiu, està lligada a una recerca longitudinal de casos finançada pel Ministeri d'Economia i Competitivitat (I+D+i EDU2011-25960)⁶⁸, a partir de la qual s'ha fet un tractament exploratori multivariant.
QUAL	<ul style="list-style-type: none"> la segona, és un <i>estudi de casos múltiples</i>, dissenyat a partir de l'anàlisi feta en la primera fase.

Figura 18. Mètode d'investigació

Breument el disseny respon a la notació següent:

quan → QUAL

on, l'estudi de casos múltiples de la segona fase ocupa el paper principal.

⁶⁸ Aquest projecte va ser aprovat pel Programa Nacional de Projectes d'Investigació Fonamental en el marc del VI Programa Nacional d'Investigació Científica, Desenvolupament i Innovació Tecnològica 2008-2011, Subprograma de Projectes d'Investigació Fonamental no orientada (BOE de 21 desembre de 2010).

Nombrosos referents teòrics i empírics defensen que els estudis de mètode mixt, i els resultats que deriven dels mateixos encastats en un marc ecològic, són essencials i necessaris per a arribar a conclusions més vàlides i fiables (C. Suárez-Orozco & Carhill, 2008). Tenint en compte això, però sobretot atenent als objectius d'aquesta recerca, aquest estudi presenta un enfocament d'anàlisi que integra ambdós enfocaments –quantitatiu i qualitatiu– mitjançant l'establiment d'una relació específica entre diferents mètodes i metodologies i atorgant la mateixa importància als resultats de tots ells per donar resposta a la pregunta d'investigació. Entès d'aquesta manera, difereix dels enfocaments basats únicament en la triangulació, i es presenta com un procés d'harmonització dels mètodes d'investigació o bases de dades sense violar els supòsits epistemològics ni ontològics implicats. Gràcies a que la investigadora d'aquest treball ha format part de l'equip investigador de la recerca longitudinal, l'accés i el coneixement en detall de les dades d'aquest últim ha possibilitat el disseny d'aquest estudi de dues fases.

L'interès en recerques multi-mètode o mixtes es remunta a finals dels anys 80 (Bryman, 1988; Creswell, 2013), tot i que en la pràctica, històricament, hagi estat present sota múltiples formes (Figura 19). En investigació qualitativa, per exemple, molts investigadors han incorporat enfocaments quantitatius o pràctiques quantitatives mitjançant la tabulació creuada de les seves dades. A tall d'exemple, el 1987 Charles Ragin va publicar una obra sobre mètodes qualitatius comparatius (Ragin, 1987), la qual es troba entre els mètodes qualitatius i quantitatius tot bastant-se en la lògica en comptes de la probabilitat estadística.

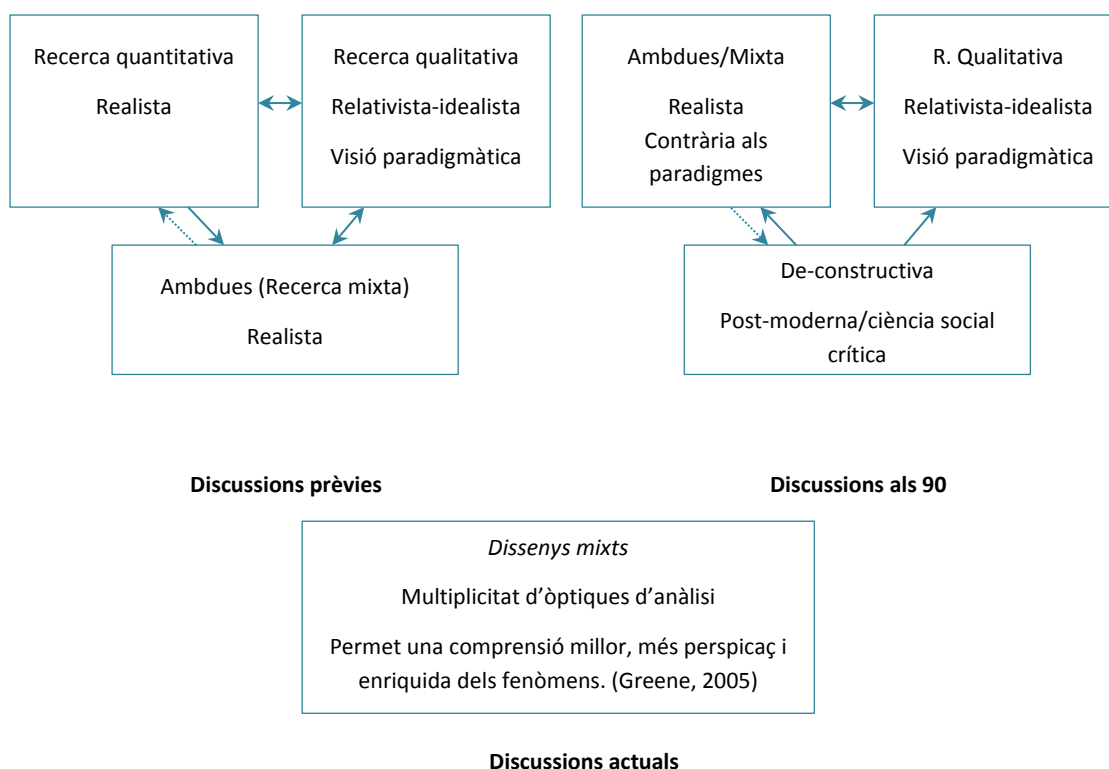


Figura 19. Canvis en els debats metodològics (Elaboració pròpia a partir de Niglas, 1999)

Nosaltres compartim el punt de vista de molts acadèmics que defensen que els mètodes qualitatius i quantitatius formen un continu des del punt de vista de com s'utilitzen les dades empíriques per defensar, validar i interpretar, encara que aquests puguin haver evolucionat a partir de tradicions científiques molt diferenciades. Des d'aquest punt de vista, existeixen diferents maneres d'analitzar una entrevista, els textos, o la interacció social, perquè s'han multiplicat les "òptiques" disponibles dels investigadors que estudien la realitat social.

Breument, els motius més il·lustratius per utilitzar un mètode mixt són (basats en Greene, Caracelli & Graham, 1989) els següents:

- la *triangulació*: busca la convergència, la correspondència i corroboració dels resultats des dels diferents mètodes.
- la *complementarietat*: busca l'elaboració, la millora, la il·lustració o la clarificació dels resultats d'un mètode amb els resultats de l'altre mètode.
- el *desenvolupament*: busca utilitzar els resultats d'un estudi per ajudar a concretar l'altre estudi, en el qual cal decidir el mostreig i el desenvolupament del mateix.
- la *iniciació*: busca el descobriment de la paradoxa i la contradicció, noves perspectives dels enfocaments, la resposta de les preguntes o els resultats d'un mètode amb preguntes o resultats de l'altre.
- l'*expansió*: busca estendre l'abast i la gamma de la recerca mitjançant l'ús de diferents mètodes per a diferents components de la investigació.

I, en aquest cas, el propòsit de la nostra recerca és precisament *el desenvolupament*, perquè la concreció de l'estudi de cas (fase 2) –específicament el disseny de les tècniques d'obtenció d'informació i la delimitació dels casos– deriva dels resultats del primer mètode (fase 1).

2.3. Disseny i fases de la investigació

En general, hi ha una gran varietat de classificacions de mètodes mixts i els seus dissenys de recerca poden diferenciar-se en funció de:

- el *grau de prioritat* que donem a un tipus de dades per sobre l'altre –si prioritzem la fase qualitativa o la quantitativa–,
- la *combinació dels diferents tipus d'informació i dades* –per exemple, durant les fases de recollida o d'anàlisi–,
- el *moment de recollida de dades* –si les fases quantitatives i qualitatives es duen a terme simultàniament o seqüencialment–, i, per tant, l'ordre en que les fases quantitatives i qualitatives tenen lloc.

En funció d'això, com dèiem, la literatura recull diferents sistemes de classificació (vegeu, per exemple Creswell, Clark, Gutmann, & Hanson, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Teddlie & Tashakkori, 2006) i, fins a dia d'avui, no hi ha una relació concreta i completa de totes les opcions possibles de mètodes mixts⁶⁹ i, consegüentment, som nosaltres qui hem de plantejar-nos quin tipus de disseny respon millor a les preguntes de la recerca dins de les restriccions i límits del context de l'estudi (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 20). Tanmateix, alguns autors han volgut constatar la diferència que hi ha entre les recerques que en alguna etapa específica opten per una opció mixta –i essencialment utilitzen dos tipus de dades–, respecte les que han estat concebudes des de bon inici com a tal i, per tant, l'aproximació i anàlisi de que parteixen és en tot moment integrada. Des d'aquesta perspectiva, Johnson i Christensen (2014) afirmen que cal diferenciar entre *els models mixts* i *els mètodes mixts*.

- En els models mixts, els enfocaments qualitius i quantitius es barregen dins d'una o més etapes de la investigació. Un possible exemple seria l'escenari empíric en el qual s'utilitzi un qüestionari com a tècnica principal de recollida de dades i que aquest inclogui tant preguntes de tipus obert com preguntes de tipus tancat.

⁶⁹ Vegeu Teddlie i Tashakkori (2006) per a una descripció detalla de la tipologia general dels dissenys de recerca amb mètodes mixts i els criteris utilitzats per a decidir-se per un tipus o altre de disseny mixt.

- En la recerca de mètode mixt, el disseny global de la recerca inclou tant una fase quantitativa com una fase qualitativa, com si de dos estudis es tractés. Aquest disseny es classifica d'acord amb dues dimensions principals: una *temporal* i, una d'*enfocament*. A la figura següent (Figura 20), es recullen els mètodes mixts que resulten de crear aquestes dues dimensions.

		Temps	
		Concurrent	Seqüencial
Enfocament	Mateix estatus	QUAL + QUAN	QUAL → QUAN QUAN → QUAL
	Estatus dominant	QUAL + quan QUAN + qual	QUAL → quan qual → QUAN QUAN → qual quan → QUAL

Nota: QUAL/qual fa referència a la recerca qualitativa i QUAN/quan a la quantitativa; les lletres majúscules denoten prioritat; el signe (+) indica una recollida simultània de dades; la fletxa (→) indica una recollida seqüencial.

Figura 20. Disseny de mètodes mixts (Johnson & Christensen, 2014)

Com es pot entreveure en la figura, decidir-se per un disseny o altre dependrà de la resposta que es doni a les preguntes següents:

- a) S'utilitzarà un disseny d'estatus dominant o s'aposta per un disseny amb dos o més estudis que tinguin la mateixa prioritat?
- b) Es duran a terme les fases simultàniament –alhora– o seqüencialment –una abans que l'altre?

La resposta a aquestes preguntes ens ha dut a decidir-nos per un *disseny de mètode mixt de tipus seqüencial explicatiu* (quan → QUAL). En el nostre cas, en la primera part de la recerca –fase 1– necessitàvem concentrar-nos en aprendre sobre les realitats dels joves de famílies immigrades, els agents institucionals, els centres educatius i els barris, per a després poder aprofundir i comprendre la construcció de l'èxit educatiu d'aquests joves des de la perspectiva de les relacions socials i educatives d'aquests amb els agents institucionals –fase 2.

Aquest tipus de disseny (Figura 21) comença amb una fase inicial de recollida i anàlisi de dades quantitatives, i segueix amb una altra fase de recollida i anàlisi de dades qualitatives. Connecta ambdues fases utilitzant els resultats quantitativs per donar forma a les preguntes de la recerca qualitativa, decidir el tipus de mostreig i la recollida de dades de la segona fase. Posteriorment, planteja una anàlisi integrada dels resultats d'ambdues fases utilitzant tècniques que ho possibilitin amb l'objectiu de donar resposta a la pregunta d'investigació.

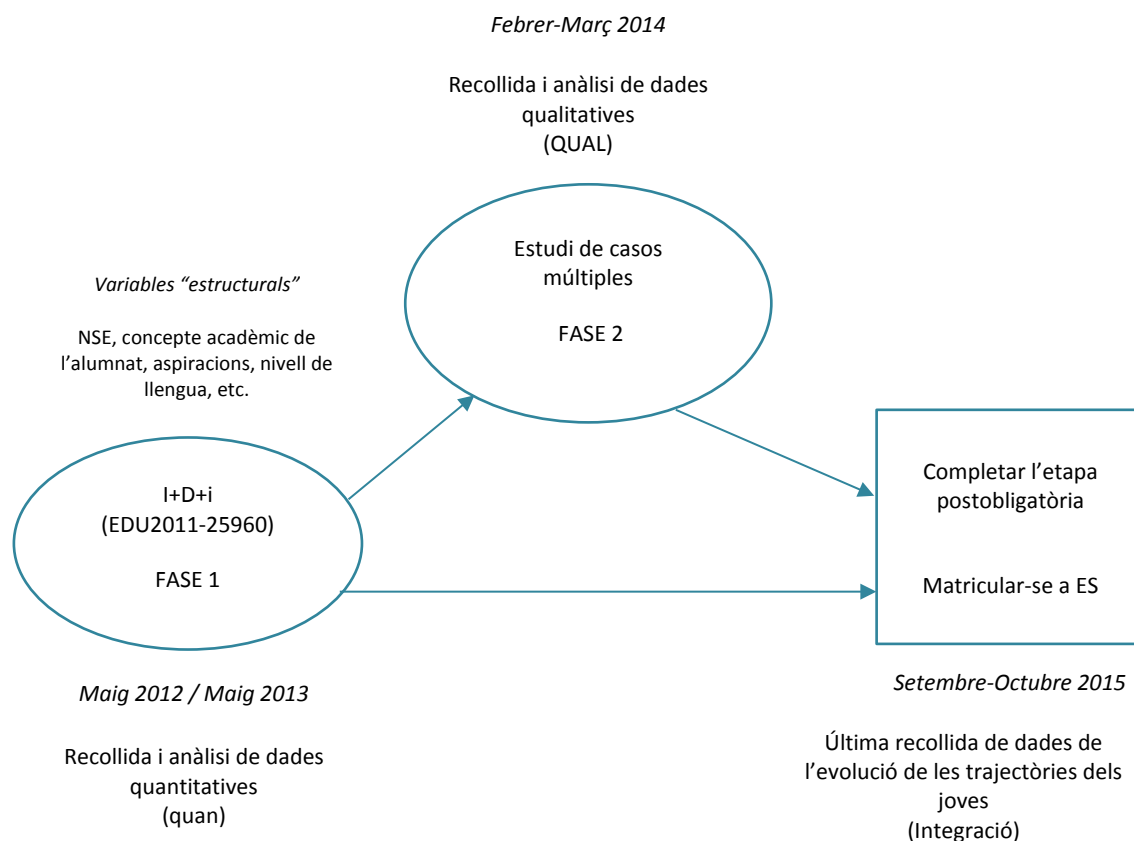


Figura 21. Fases de recollida i anàlisi de dades i informació

2.3.1. Primera fase

En els dissenys seqüencials en els quals la primera fase de la recerca és de tipus quantitativa, s'acostumen a utilitzar mètodes estadístics per a arribar a uns primers resultats i conclusions que es pretenen augmentar en la fase posterior.

Tal i com es mostra en la figura anterior (Figura 21), la primera fase d'aquesta recerca s'emmarca en una anàlisi de tipus multivariant feta a partir d'una selecció de dades que són rellevants per a la mateixa, obtingudes mitjançant un estudi longitudinal de casos finançat pel Ministeri d'Economia i Competitivitat (I+D+i EDU2011-25960). Aquesta investigació longitudinal, d'una durada de tres cursos acadèmics (2011-2014), ha permès recollir l'evolució de les trajectòries educatives d'èxit de tots els joves de famílies immigrades de tres centres públics des del darrer curs de l'Educació Secundària Obligatòria (4t d'ESO) fins l'últim curs de l'etapa post-obligatòria (2n de Batxillerat o 2n de Cicles Formatius de Grau Mitjà –CFGM). Per tant, l'escenari empíric de l'estudi s'ubica precisament en aquests tres instituts.

Les recerques longitudinals –de tendències, de cohort i de panell– ofereixen una visió única sobre el procés, el canvi i la continuïtat en el temps d'un individu, família, institució o societat perquè permeten seguir a un mateix grup d'unitats d'anàlisi en un període determinat mitjançant l'ús de mostres transversals repetides. Aquesta tipologia de recerques poden i solen ser contrastades per altres de tall transversal, que registren les circumstàncies individuals en un punt determinat en el temps, amb la intenció de combinar anàlisis de quantitat –de casos– i de qualitat –de canvis– amb diferents mètodes (Elliot, Holland, & Thomson, 2008). Així, s'obtenen dades i informacions de naturalesa diversa, tot privilegiant unes o altres maneres d'entendre i perseguir diferents lògiques d'investigació.

Per la naturalesa dels objectius d'aquesta recerca, el fet de poder plantejar un disseny mixt en el qual la primera fase del mateix parteixi d'un estudi longitudinal aporta un tipus d'informació essencial sobre un conjunt de casos al llarg d'un període de temps que no seria possible recollir d'altra manera. Des d'aquesta perspectiva, l'anàlisi planificada a partir d'una selecció de dades de l'I+D+i (EDU2011-25960) permetrà conèixer l'evolució de les trajectòries dels joves de famílies immigrades i el perfil dels que accedeixen a la postobligatòria i, a més, captar determinades característiques de la funcionalitat de les xarxes i dels sistemes de suport d'aquests joves a partir de mètodes clúster amb variable de criteri assignada. D'aquesta manera, en aquesta fase quedarà establerta una descripció sistemàtica de variables i patrons vinculats a les trajectòries dels joves que esdevindrà un precedent central per a l'elaboració dels instruments de recollida d'informació de la segona fase. Per últim, la caracterització de tots ells possibilitarà una selecció documentada dels casos participants, a més d'un coneixement profund del context dels tres centres en els quals s'emmarca l'estudi i dels seus equips docents.

2.3.2. Segona fase: estudi de casos múltiples

Un cop duta a terme l'anàlisi de la primera fase, els resultats desencadenen el disseny d'una segona i última fase de caire qualitatiu. L'èmfasi i el pes principal d'aquesta investigació està centrada principalment en aquest estudi qualitatiu, en el qual les veus dels joves i els agents institucionals són imprescindibles per a poder respondre als objectius de la recerca. Els enfocaments metodològics qualitatius tenen el poder d'atribuir de significat i valor les veus dels participants dels seus estudis; i és mitjançant aquesta atribució de significat que poden descobrir-se patrons o relacions entre les seves veus. Això implica que siguin ells qui ens ajudin a atribuir significat a les seves trajectòries educatives d'èxit a partir dels eixos teòrics que sustenten l'estudi. Segons Merriam (1998), la realitat és construïda per les persones, i som nosaltres els investigadors qui hem d'entendre la realitat creada pels participants de l'estudi per a poder determinar com donen sentit al món. Per fer-ho, partim del construccionisme, la fenomenologia i l'interaccionisme simbòlic per comprendre com l'alumnat i el agents socioeducatius interpreten les seves experiències. En altres paraules, pretenem delinear el procés més que el resultat final del significat de les seves decisions, i descriure com interpreten allò que experimenten. Es tracta d'un esforç per comprendre la singularitat d'una situació dins d'un context particular i de les interaccions que hi tenen cabuda.

Entre els enfocaments possibles de tipus qualitatiu, Creswell (2013) planteja que malgrat no haver-hi un consens en quant a la manera de classificar "les xifres desconcertants d'opcions i enfocaments possibles" poden identificar-se cinc enfocaments principals: la investigació narrativa, la investigació fenomenològica, la teoria fonamentada, l'etnografia i, l'estudi de cas.

Entre tots ells, s'ha optat per l'estudi de cas perquè té la capacitat d'oferir una visió única i contextualitzada del fenomen que estudiem, la qual cosa contribuirà als debats teòrics en curs del nostre camp. Com el seu nom indica, consisteix en estudiar un cas en context o situació real i contemporània (Yin, 2014). Tot i que Stake (1995) afirmi que no es tracta d'un mètode d'investigació sinó una elecció d'allò que s'estudiarà (i.e. un cas en un sistema acotat o limitat pel temps i el lloc), altres autors el presenten com un mètode o com una estratègia global de recerca (Denzin & Lincoln, 2012; Merriam, 1998, 2009; Yin, 2014). En aquest cas, el tractem com a mètode: un tipus de disseny d'investigació qualitativa que pot ser un objecte d'estudi, així com un producte de la investigació. Així ho expressa Creswell:

A case study research is a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g., observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case themes. The unit of analysis in the case study might be multiple cases (a multisite study) or a single case (a within-site study). (Creswell, 2013, p. 93)

En particular, es planteja un disseny d'investigació de casos múltiples o "multi-cas" que consisteix en recollir i analitzar les dades que provenen de diferents casos. Aquest tipus d'estudi es diferencia de l'estudi de cas únic perquè analitza subunitats o subcasos –com són els alumnes d'un mateix context. Segons Stake (2006, p. 5-6), en la investigació d'estudis multi-cas, el cas és interessant en sí mateix perquè pertany a una col·lecció particular de casos, cadascun compartint una característica o condició comú. Alhora, tots junts conformen una unitat que aporta informació categòrica conjunta. Tots ells poden ser parts d'un grup o exemples d'un fenomen.

Malgrat que l'enfocament de la gran majoria de casos en ciències socials sigui qualitatiu, aquest mètode no es basa exclusivament en informacions de tipus qualitatiu i, precisament per això, el disseny de mètode mixt pel qual s'ha optat esdevé també molt interessant. En funció dels objectius, l'abast del cas pot incloure dades de diversa índole: enquestes, entrevistes en profunditat, biografies, anàlisis de contingut de documents, observacions, materials produïts per altres investigacions sobre el mateix cas, observació participant, etc. (Coller, 2005).

Una característica important d'aquest tipus d'aproximació metodològica que no podem obviar és que, a diferència dels treballs amb enfocaments més quantitius, és difícil parlar de representativitat, la qual cosa implica que les conclusions que obtinguem no poden ser extrapolades a la població amb un cert nivell de confiança. Per això, la selecció dels casos ha d'atendre a una sèrie de criteris que no minvin la validesa ni la fiabilitat de la investigació i que permetin la generalització analítica, que no estadística com es veurà més endavant. Una bona part de la recerca està estrictament relacionada amb aquests criteris de qualitat. Per aquest motiu, a continuació es planteja el tipus de cas de què parlem i la delimitació dels casos objecte d'estudi d'aquesta recerca.

3. L'univers, els centres i els casos d'estudi

Abans d'abordar quines han estat les fonts principals d'informació i els agents d'estudi amb les quals es pensa donar resposta a la finalitat principal de la investigació, s'analitzen ara les possibilitats d'accés al treball de camp i es defineixen els criteris que s'han tingut en compte per a seleccionar els centres i els casos d'estudi.

3.1. Delimitació de l'univers

Per tal de delimitar l'escenari on es durà a terme el treball de camp és necessari delimitar la població objecte d'estudi. Entenem per població o univers el conjunt total d'individus o casos similars als estudiats. Parlem de població en la mesura que els casos de la nostra recerca formen part d'un grup i reuneixen les característiques d'aquest grup, és a dir, es poden estudiar de la mateixa manera que s'estudiaria qualsevol altre cas d'aquest mateix grup. Tenint en compte el propòsit d'aquesta investigació, el nostre univers general són tots els joves de famílies immigrades que cursen l'etapa secundària a l'escola catalana.

Som conscients que les peculiaritats que observem han de ser preses amb cautela ja que poden ser fruit de característiques estructurals dels centres i contextos, i per tant les generalitzacions que en derivin es limiten a la constel·lació de centres que comparteixin les característiques dels centres de l'estudi en els quals estudien els joves. Ara bé, sempre serà possible dur a terme altres estudis per refutar o verificar les conclusions on arribem.

El tipus de generalització a la qual ens referirem en aquest estudi és analítica o d'inducció analítica, la qual requereix l'existència d'un problema teòric previ, d'una controvèrsia o debat sobre l'explicació de la realitat a la qual contribueix la investigació amb les conclusions elaborades a partir de l'estudi del cas. Aquest tipus de generalització consisteix en construir argumentacions

des de l'observació i anàlisi de casos individuals. La inducció analítica “comença amb una preocupació teòrica i intenta moure's des d'un o diversos casos a generalitzacions de tipus teòric que siguin capaces d'explicar les característiques problemàtiques de cada cas. Aquestes generalitzacions teòriques són comprovades una i altra vegada en l'estudi de casos (Rueschemeyer, 1991, p. 31). Malgrat això, per a que la generalització analítica pugui ser vàlida és necessari explicitar quines són les condicions sota les quals s'ha observat el fenomen des del qual s'està generalitzant i fer referència a les característiques del cas que ens han dut a seleccionar-lo. D'això ens n'ocupem als apartats següents.

3.2. Delimitació de l'escenari empíric

Per la naturalesa del disseny d'aquesta investigació, l'escenari empíric el constitueixen tres centres d'educació secundària de la província de Barcelona de titularitat pública, concretament dels municipis de Sabadell, La Llagosta i L'Hospitalet de Llobregat. Els motius pels quals s'ha decidit dur a terme la tesi doctoral en aquests centres són els següents:

- Els tres centres són de titularitat pública⁷⁰ i estan ubicats en barris que han estat històricament receptors d'immigració i presenten unes condicions més deprimides (nivells d'instrucció més baixos, percentatges més alts d'atur, domini més baix del català, etc.) que la resta de la comunitat catalana.
- En tots els casos, l'oferta del propi centre assegura la possibilitat de la continuació d'estudis, tant en els estudis de batxillerat com de cicles formatius diversos, augmentant així les garanties de seguiment de l'alumnat.
- La representativitat del grup d'alumnat de famílies immigrades és de, com a mínim, la mitjana del total d'alumnat d'aquest col·lectiu escolaritzat a Catalunya.
- Els centres representen diferents contextos geogràfics, en estar representada una petita població de comarca d'interior (la Llagosta), una gran població d'una comarca d'interior (Sabadell) i un institut de la segona ciutat de Catalunya, i de la comarca del Barcelonès, L'Hospitalet de Llobregat.
- La mida dels centres també aporta diferents contextos humans, dos macrocentres d'aproximadament mil alumnes i quatre línies educatives amb percentatges del 18% de població estrangera, i un centre de només 2 línies i la meitat d'alumnes, però on més de la meitat d'aquests són fills de famílies immigrades.
- El perfil dels centres es caracteritza per una especial sensibilitat cap a la temàtica proposada la qual cosa garanteix més implicació de tots els participants al llarg del procés investigador i de l'existència de plans d'actuació específics per a aquest tipus d'alumnat.
- Disposem de les dades de seguiment de tot l'alumnat de famílies immigrades amb trajectòries continuistes des de l'últim curs de l'etapa obligatòria de secundària (4t d'ESO), a més d'informació de caracterització dels centres: recursos organitzatius, curriculars i estratègies d'atenció a la diversitat; accions i mesures d'orientació educativa; etc.

3.3. Delimitació dels casos objecte d'estudi

L'èxit d'una recerca que recorre a l'estudi de cas depèn d'un pas previ sobre el qual és necessari reflexionar: la construcció del cas (Coller, 2005). Segons Coller, construir-lo significa justificar la

⁷⁰ La concentració de l'alumnat estranger en l'escola pública és un fet evident: si bé fa una dècada per cada alumne estranger adscrit a una escola privada 4 anaven a una escola pública, actualment gairebé són 6 els alumnes estrangers que assisteixen a un centre educatiu de titularitat pública per cada alumne estranger que ho fa a l'escola privada. En el curs acadèmic 2012-2013, per exemple, un 16,2% estava matriculat en centres públics i un 5,7% en centres privats, d'un total del 12,7% (Direcció General per a la Immigració, 2014, p. 31).

seva elecció per a fer-lo servir com a plataforma de la investigació. I, en aquest procés de decisió destaquen dos aspectes: la rellevància i la naturalesa del cas.

- La *rellevància* depèn d'una teoria prèvia que es vulgui comprovar, de la seva naturalesa única o particular, de la seva excepcionalitat, o de qualsevol altre motiu que justifiqui el millor coneixement del cas en qüestió. Per això, destacar la importància del cas (i el context on és rellevant) és una tasca de primer ordre en tota investigació que opti per aquest mètode.
- La *naturalesa* també es construeix en un procés que pot ser o no previ a la recerca, tot i que acostuma a ser posterior. Aquest procés acostuma a tenir dos passos: d'una banda, es delimiten les seves "fronteres"; i, de l'altra, convé indicar de què és el cas o quin ús se li donarà. Ara bé, que s'acompleixin aquestes dues condicions no implica que el cas pugui ser construït, si no es disposa prèviament d'un mapa de les teories bàsiques a les quals fa referència el cas en qüestió.

La literatura científica recull diverses formes d'enfocar i presentar els casos que s'analitzen, així com múltiples classificacions de la seva tipologia en funció de la disciplina i l'enfocament últim (Ragin & Becker, 1992; Stake, 1994; Yin, 2014). Tot i que no hi ha una classificació definitiva i consensuada, els més utilitzats en les ciències socials poden classificar-se en base als criteris següents (Taula 8):

Criteri	Tipus
Segons allò que s'estudia	Objecte Procés
Segons l'abast del cas	Específic Genèric (exemplar, instrumental)
Segons la naturalesa del cas	Exemplar Polar (extrem) Típic Únic (contextual, irreplicable, pioner, excepcional) Desviat (negatiu) Teòricament decisiu
Segons el tipus d'esdeveniment	Històric (diacrònic) Contemporani (sincrònic) Híbrid
Segons l'ús del cas	Exploratori (descriptiu) Analític Amb hipòtesis Sense hipòtesis
Segons el nombre de casos	Únic Múltiple Paral·lels Dissimilars

Taula 8. Classificació dels tipus de cas (Coller, 2005)

Aquesta classificació ens agrada particularment perquè, com bé diu l'autor, un recorregut per cadascun dels criteris permet construir la rellevància i la naturalesa del mateix:

- Segons *l'objecte d'estudi*, el nostre cas pot ser entès com un procés, donat que ens centrem en comprendre les trajectòries educatives d'èxit de joves de famílies immigrades des dels eixos teòrics citats anteriorment, i no en analitzar de manera específica la trajectòria d'un cas en concret d'un centre i context determinat.
- Segons *l'abast del cas*, és genèric, també anomenat exemplar –perquè il·lustra una característica que també es troba en altres casos i interessa estudiar– o instrumental –perquè a través d'ell serà possible il·lustrar un conjunt de proposicions sobre el fenomen estudiat–, ja que l'objectiu últim és donar compte del mateix per a conèixer-lo millor.

Des del punt de vista de la responsabilitat social, aquest estudi respon a la crida de potenciar i visibilitzar trajectòries d'èxit d'un col·lectiu desfavorit, com són els joves de famílies immigrades. Se centra en les potencialitats de l'alumnat i no en les seves mancances. Els factors associats a l'èxit educatiu han estat objecte d'un gran nombre d'investigacions en les quals, majoritàriament, s'ha posat l'accent en les "limitacions" de l'alumnat. No obstant això, recordem que aquest estudi, seguint Serra i Paludàrias (2009), pretén adoptar una perspectiva "positiva" a partir de les potencialitats de l'alumnat que, tot i el desavantatge social i educativa que per si mateixa comporta la "condició d'immigrant", ha pogut superar les limitacions i ha assolit l'èxit acadèmic. Aquest discurs que posa l'èmfasi en diferents potencialitats individuals pot contribuir a la conceptualització i desenvolupament d'ambients educatius més favorables en entorns de diversitat cultural des d'una altra perspectiva. En aquest sentit, aquest tipus de cas també podria ser considerat rellevant, ja que malauradament encara són pocs els joves d'aquest col·lectiu que accedeixen a la postobligatòria i, encara molts menys els que arriben a educació superior.

- Segons *la seva naturalesa*, ja hem dit que es tractava d'un cas exemplar, però també típic, perquè manté la lògica de la representativitat respecte de la població que s'ha definit prèviament. Representa una població donada, l'anàlisi i les conclusions del qual segueixen la lògica de la representativitat estadística, sense pretendre la generalització. Més aviat segueix la lògica de la representativitat analítica perquè les generalitzacions analítiques a les quals s'arribi no aniran dirigides a una població o univers, sinó a la teoria que emergeixi de la recerca.
- Segons *el tipus d'esdeveniment*, és un cas mixt perquè tot i que no es tracti d'una anàlisi retrospectiva purament, que només mira endarrere en el temps, contextualitzem l'objecte d'estudi que analitzem tot recorrent a la història del cas per a tractar d'explicar com les relacions socials i educatives establertes en l'entorn escolar han influït en la construcció de trajectòries educatives d'èxit per part dels joves a secundària.
- Segons *l'ús del cas*, és analític sense hipòtesis, perquè més enllà de descriure i detectar els joves que aconsegueixen trajectòries educatives d'èxit, busquem les causes i els efectes des de l'enquadrament de diferents eixos teòrics. L'objectiu és elaborar un conjunt de proposicions teòriques seguint un mètode inductiu de recerca. Es parteix d'idees mare, que no hipòtesis en el sentit estricte de la paraula, que guiaran l'anàlisi del cas, però que no requereixen d'una conclusió determinada o específica.
- Segons *el nombre de casos*, és múltiple paral·lel i, per tant, de naturalesa comparativa perquè consisteix en la compilació d'informació sobre casos que s'assemblen o difereixen entre sí. El grau de similitud o diferència és un factor que, com es veurà tot seguit, s'ha tingut en compte a l'hora de seleccionar els casos.

3.3.1. Criteris de la selecció dels casos

En aquest apartat es recullen els criteris tinguts en compte per a seleccionar els casos de la recerca. Breument són:

- criteri de pertinença teòrica
- criteri de saturació
- criteri de qualitat de la recerca

En relació al *criteri de pertinença teòrica*, fem referència a Glaser i Strauss (1967, p. 45) que l'entenen com a un procés de recol·lecció de dades per a generar teories en les quals l'investigador recull, codifica i analitza les seves dades i decideix quines escollir i on trobar-les per tal de desenvolupar la seva teoria. Aquest tipus de procés, que ells anomenen "mostreig motivat o teòric" està regit per la teoria i, per tant, el concepte de "mostra" utilitzat no té el mateix sentit que en els estudis descriptius o exploratoris. Es tracta d'un grup de casos que s'han escollit per a ser estudiats

seguint una lògica, i no sota l'objectiu de representar l'univers. Més aviat, s'escullen per raons atribuïdes a la seva rellevància.

Des d'aquesta perspectiva, aquest estudi pretén ser una contribució teòrica a les investigacions fetes fins el moment per diferents motius que ja han quedat recollits en els capítols teòrics, entre els quals es reprenen breument els següents:

- Mentre que avui cada vegada és més popular escoltar discursos centrats en l'èxit de l'alumne, la major part de la investigació al llarg del temps ha posat l'accent en la manca d'èxit. Tant és així que ben poques investigacions a nivell internacional –i encara moltes menys a nivell nacional– s'han centrat a explorar les condicions per a l'èxit dels alumnes de famílies immigrades.
- La recerca centrada en l'èxit educatiu encara es troba en un fort moment d'evolució.
- La majoria de treballs sobre capital social se centren en analitzar la quantitat i no la qualitat de les relacions interpersonals. En aquesta línia, les investigacions que integrin capital social i el recolzament social des de la perspectiva de l'anàlisi reticular encara són escasses (Barbeito, 2008).
- Molts treballs no recullen la percepció dels joves de les seves relacions i entorn, sinó que ho fan a partir de la percepció dels adults.

En relació *al criteri de saturació*, fem referència al procés mitjançant el qual una unitat d'anàlisi nova no afegeix informació nova o no permet conèixer de millor manera l'objecte estudiat. Això vol dir que tot i que es reculli més informació, la informació que pugui derivar de la mateixa no crearà noves propietats de la categoria, perquè aquesta ja estarà saturada (Glaser & Strauss, 1967, p. 61). A mesura que l'investigador veu exemples similars una i altra vegada d'un mateix fenomen, adquireix suficient confiança empírica com per a dir que una categoria està saturada. I quan una categoria està saturada cal obtenir i analitzar dades sobre altres categories i intentar saturar-les també⁷¹. Ara bé, el problema rau en que sovint l'investigador es troba en una posició dèbil perquè no sap realment on ni quan trobarà el punt de saturació ni quines condicions ha de tenir el cas per arribar-hi. Glaser i Strauss per a justificar quants casos es necessiten fan al·lusió al criteri de pertinença teòrica, complementat amb un disseny de recerca totalment inductiu que no estableix a priori quants casos o grups necessitarà perquè aquesta qüestió depèn únicament i exclusivament del procés de generació de teoria.

En el nostre cas, l'objectiu últim d'aquesta recerca no és generar una teoria tal i com aquests autors ho plantegen quan parlen del mètode de teoria fonamentada, per la qual cosa hem pres com a referència aquest criteri sense regir-nos estrictament pel procés inductiu que plantegen.

En relació *al criteri de qualitat*, Coller (2005, p. 50) apunta que la solidesa de la recerca depèn en molts casos de la naturalesa comparativa esmentada en l'apartat anterior. Segons aquest autor ve donada a partir de com a mínim dues estratègies analítiques:

- a) *la tècnica de la il·lustració del cas*, a partir de la qual s'entén que els casos serveixen per il·lustrar un fenomen determinat. En els apartats anteriors d'aquests capítol ha quedat il·lustrat el tipus de cas que s'abordarà en aquesta recerca, atenent a dos aspectes: la seva rellevància i la seva naturalesa.
- b) *la comparació analítica –per similitud o diferència–*, a partir de la qual l'investigador desenvolupa les seves conclusions mitjançant l'observació i la comparació de diversos casos.

⁷¹ Quan ocorre la saturació, en general diem que les categories no tenen "esclètxes" teòriques. Per arribar a la saturació, maximitzar les diferències en els grups de partida permet maximitzar alhora les varietats de respostes contingudes en una categoria. Els criteris per a determinar la saturació són, llavors, la combinació dels límits empírics de les dades, la integració i la densitat de la teoria i la sensibilitat teòrica de la persona investigadora.

La comparació per similitud consisteix en estudiar casos que són semblants en una variable i intentar esbrinar les causes del fenomen. En canvi, la comparació per diferència implica que es disposi de casos variats que puguin ser similars en alguns aspectes però que difereixin en aspectes importants per a la investigació.

En aquesta recerca, estem davant de *casos de joves amb trajectòries educatives d'èxit a secundària postobligatòria*. Per garantir que les conclusions finals no estan esbiaixades i, per tant que el fenomen es compleix en tots ells independentment de les diferències que puguin existir entre uns i altres, treballem amb casos que són lleugerament diferents entre ells⁷². El procés seguit per a la selecció dels casos ha estat fruit de l'anàlisi feta en la fase 1 de la recerca, la qual queda recollida en el capítol 5.

No obstant això, les conclusions d'aquest tipus d'estudis són valuoses per com a mínim dos motius: en primer lloc, es pot assumir que fan referència al grup de joves en els quals s'ha basat l'estudi i a altres que comparteixin característiques similars. Per tant, aporten coneixement útil sobre una parcel·la de la realitat social, tot i que no facilitin la generalització. I, en segon lloc, es poden prendre com a punt de partida d'altres recerques que vulguin comprovar si les conclusions són vàlides per a altres casos. Des d'aquest punt de vista, estaríem seguint la lògica d'un experiment, un disseny de recerca molt comú en determinades àrees de coneixement.

4. Tècniques de recollida d'informació de la recerca

Per dur a terme aquesta recerca, s'utilitzen tres tipus de tècniques a partir de les quals es recull la informació: el qüestionari, les entrevistes –aquestes últimes adoptant un pes fonamental–, i l'anàlisi documental, a més de les anotacions de camp com a estratègia complementària (Taula 9).

Objectius	Tècniques de recollida d'informació	Font de l'instrument	Font de les dades	Tipus de dades	Mida mostra/ Informants	
1, 2, 3	Trajectòria educativa i capital social acadèmic	Sandín, Sánchez, Cano, Ruiz i Torrent (2012)*	Alumnat	Quan	135	
	Qüestionaris	Escala d'orientació de xarxa	Sandín i Sánchez (2012c)*	Alumnat	Quan	135
		Xarxes personals: Xarxa àmplia	Sandín i Sánchez (2012a)*	Alumnat	Quan	82
		Xarxes personals: Xarxa entre iguals	Sandín i Sánchez (2012b)*	Alumnat	Quan	78
		Percepció de recolzament social	Del Campo, Marín i Vilà (2013)*	Alumnat	Quan	82
2, 3, 4	Entrevista semiestructurada	Elaborada per l'estudi	Alumnat	QUAL	26	
1, 3, 4	Entrevista semiestructurada	Elaborada per l'estudi	Professorat	QUAL	18	
<i>Transversal</i>	Anàlisi documental	Documents de centre i barri		QUAL	-	

Nota: *Elaborats per la recerca I+D+i EDU2011-25960.

Taula 9. Recollida d'informació: tècniques i fonts (Quan → QUAL)

⁷² La comparació de grups permet un control sobre les dues escales de generalitat: primer, el nivell conceptual i segon, l'abast (*scope*) de la població. A més, també proveeix simultàniament una maximització o minimització tant de diferències com de les similituds de les dades pel que fa a les categories que estan sent estudiades. Aquest control sobre similituds i diferències és vital per descobrir categories i per desenvolupar i relacionar les seves propietats teòriques, totes necessàries per al desenvolupament més ampli d'una categoria emergent. Maximitzant o minimitzant diferències entre grups comparatius, pot controlar-se la rellevància teòrica de la recollida de la informació. Aquesta comparació de diferències i similituds constants permet generar categories, propietats i interrelacions mentre s'intenta comprendre les dades. (Glaser & Strauss, 1967)

Les fonts d'informació d'aquest estudi s'entenen com tots aquells elements que permeten, d'una banda, obtenir informació rellevant de l'objecte d'estudi i, de l'altra, documentar els casos. Per altra banda, els agents d'estudi són tots aquells individus amb capacitat d'agència en el cas que permeten crear realitats construïdes a partir de la interacció que es produeix entre ells. D'acord amb Giddens (1995, p. 62), la noció d'«acció» humana pressuposa a la institució i viceversa, degut a què les estructures socials són regles a les quals els agents responen en la producció de la seva vida social. I són també recursos als quals es remeten. Per això, analitzar les trajectòries educatives dels joves implica considerar també com té lloc l'estructuració (producció i reproducció a través del temps i l'espai) de les pràctiques socials. Així, s'han pres com a fonts d'informació els contextos i barris dels centres que atenen els joves i els documents escrits que contenen informació dels mateixos –informes, documents de centre, etc. Com a agents, s'han tingut en compte tant els joves de famílies immigrades, com el professorat dels centres.

4.1. Els qüestionaris⁷³

El mètode principal d'aquesta recerca ha estat el que alguns acadèmics com Ruiz (2009) entenen com el mètode lingüístic d'obtenció d'informació, ja que s'han utilitzat les dues tècniques, que per excel·lència, permeten interrogar i preguntar sobre un conjunt de fets presents, passats o futurs a un conjunt de persones: el qüestionari i l'entrevista. Seguint a aquest autor, aquest procediment consisteix en “saber” què pensen, senten i fan les persones (idees, pensaments, emocions, actes i comportaments, opinions, creences, actituds, etc.), la cosa està mediatitzada o contextualitzada pel llenguatge, i per tant només s'hi pot accedir mitjançant l'ús de diverses formes d'interrogació.

Entre aquestes dues tècniques principals, ens centrem primer en la del qüestionari perquè ha permès obtenir una visió global de la configuració de les trajectòries educatives dels joves de famílies immigrades des d'una perspectiva relacional. Amb aquest instrument s'ha obtingut informació a partir de “mesurar” les variables d'interès d'una manera objectiva, assignant números o variables als indicadors empírics a través de la classificació o la quantificació per acotar bé el fenomen (Sabariego, 2004). Com a tal, aquest tipus d'estratègia –a diferència d'altres– és altament estructurada, i presenta l'avantatge de requerir menys temps per a reunir informació sobre grups nombrosos de persones. Per contra, també comporta certs inconvenients. L'entrevistat se sent menys implicat, el temps d'administració obliga a que les preguntes se simplifiquin, es corre el risc de que algunes respostes siguin poc clares o incompletes, i que alguns puguin entendre una mateixa qüestió de diferent manera. Així mateix, pot donar-se que algun entrevistat sigui poc sincer o que contesti de manera poc acurada alguns ítems.

En aquesta recerca, les dades primàries obtingudes mitjançant el qüestionari han estat recollides en el marc de la recerca precedent (I+D+i EDU2011-2596) i tot i que l'instrument no ha estat pensat per respondre exactament a l'objecte d'estudi d'aquest treball, en el disseny del mateix ha estat elaborat per un equip de recerca en el qual la investigadora i la directora d'aquesta tesi han participat com pot veure's en l'autoria de les fonts (Taula 9). Així, l'ús d'aquestes dades en el marc d'aquesta recerca suposa el que es coneix com una anàlisi secundària (Corbetta, 2010). Aquesta manera de procedir està molt acceptada en el context internacional perquè permet anàlisis específiques de bases de dades ja existents i és per això que cada vegada és més habitual, també en el nostre país, l'ús de dades institucionals i la creació de repositoris on els investigadors comparteixen les seves matrius de dades.

A partir d'aquest tipus de dades poden dur-se a terme recerques amb informació recollida mitjançant enquestes disponibles en forma de matrius de dades minvant els costos de l'estudi;

⁷³ En l'Annex I poden consultar-se tots els qüestionaris administrats en el marc de l'I+D+i EDU2011-2596.

facilitant l'accés a grans quantitats d'informació a les quals difícilment un únic investigador podria accedir sense un equip; i, treballant amb bases de dades que compten amb el suport i revisió de la comunitat científica. En aquest cas, cal afegir que la investigadora ha tingut control sobre el procés de recollida i la qualitat del mateix, malgrat que pel fet de no haver estat dissenyat per a respondre als objectius últims d'aquesta recerca en ocasions no ha pogut donar resposta a qüestions que haurien estat essencials –i a les quals hem respost mitjançant la complementarietat i l'ús d'altres tècniques.

En el marc de la recerca I+D+i EDU2011-2596, es va optar per dissenyar diferents qüestionaris de naturalesa diversa per tal de respondre als objectius següents:

- *caracteritzar una cohort inicial d'alumnes de famílies immigrades en l'últim curs de l'ESO (4t d'ESO) i en el seu seguiment al llarg de la postobligatòria* (descriure variables sociodemogràfiques i acadèmiques dels joves; conèixer les seves expectatives cap a la transició de l'alumnat; analitzar les seves trajectòries acadèmiques; i, conèixer fets vitals i incidents crítics de l'entorn escolar, personal o familiar de l'alumnat).
- *identificar l'estructura, composició i funcionalitat de les xarxes personals i socials de l'alumnat de famílies immigrades, i analitzar com operen els seus sistemes relacionals* (identificar els recursos de suport socioeducatius i agents institucionals dels seus sistemes relacionals; establir diversos tipus de funcionalitat dels vincles en situacions de quotidianitat i crisis; elaborar una tipologia dels principals tipus de xarxes personals i socials de l'alumnat; identificar factors de vulnerabilitat relacional en l'alumnat que abandona; determinar els vincles pro-socials i els contextos que afavoreixen trajectòries continuïstes i d'èxit; i, analitzar l'activació i la mobilització de relacions com a factor protector).
- *estudiar la percepció cultural del recolzament social* (identificar carències percebudes d'accions, recursos educatius i de recolzament de l'entorn personal, familiar i comunitari; conèixer l'atribució percebuda de factors protectors individuals i de l'entorn escolar, personal, familiar i social; i, determinar diferències en la percepció cultural dels fets viscuts i del recolzament rebut).

La matriu de dades facilitada integra informació de tots els instruments utilitzats per a respondre a aquests objectius els quals van ser administrats en varis moments al llarg del període 2011-2014. Entre els instruments, van seleccionar-se variables dels següents: qüestionari de trajectòria educativa i capital social acadèmic (Sandín, Sánchez, et al., 2012); escala d'orientació de xarxa (Sandín & Sánchez, 2012c); qüestionari de percepció de recolzament social (Del Campo et al., 2013); i, qüestionaris de xarxes personals, administrats en forma d'entrevista individual (Sandín & Sánchez, 2012a, 2012b). En l'aplicació d'aquests últims instruments van participar tots els integrants de l'equip de recerca de l'estudi en qüestió.

Els qüestionaris administrats i utilitzats consten d'un total de 124 preguntes, amb ítems de diferent format: preguntes obertes, de resposta múltiple, escales de valoració tipus *likert* amb 7 nivells de resposta, i preguntes dicotòmiques. A més, en el cas dels qüestionaris de xarxes, es compta també amb preguntes generadores de noms que han fet multiplicar les preguntes d'aquests instruments en funció del nombre de persones anomenades per l'entrevistat o enquestat⁷⁴. Amb tot s'ha disposat d'una base de dades rica que ha aglutinat tota la informació recollida al llarg de tres cursos acadèmics, la qual cosa ha suposat l'obtenció de fins a 497 variables (directes, recodificades i generades).

⁷⁴ El disseny, administració i complexitat d'aquest instrument pot consultar-se a Sandín, Sánchez i Cano (Sandín et al., 2016).

La taula següent (Taula 10) recull les dimensions i subdimensions tractades, amb la relació de variables seleccionades, d'acord amb l'objecte d'estudi d'aquesta tesi.

Instrument	Dimensió/Subdimensions		Variables	
Qüestionari de trajectòria educativa i capital social acadèmic	Dades d'identificació i contextuals ⁷⁵	Variables sociodemo-gràfiques	ID, Codi del participant	
			Institut	
			Estudis, curs i grup	
			Edat	
			Gènere	
			Naixement i, origen del pare i la mare	
			Temps de residència	
	Context relacional		Familiars amb qui resideix	
			Nivell d'estudis dels familiars	
			Situació laboral familiar	
			Amistats amb estudis post-obligatoris	
			Grups, associacions i organitzacions en què participa	
	Trajectòria acadèmica	Dades de seguiment	Curs d'incorporació al sistema educatiu català	
			Curs d'incorporació a l'institut	
			Coneixement del català i dificultats associades	
			Repetició de cursos	
			Recursos de suport del centre utilitzats	
Transicions educatives				
Canvis d'itinerari				
Valoració dels estudis		Percepció d'aprovació del curs		
		Percepció general de com li van els estudis		
		Percepció de les diferències entre Batxillerat i CF		
		Percepció de possibles dificultats per seguir estudiant		
		Concepte acadèmic de l'alumne per part del professorat		
Projecte de futur		Expectatives de continuïtat d'estudis		
		Expectatives acadèmiques per part dels progenitors		
		Projecció de futur		
Qüestionari de xarxes personals. Xarxa àmplia	Composició de les seves xarxes personals	Pregunta generadora de noms	Persones dels diferents contextos socials del jove –amistats, familiars, companys, professors, monitors, etc.– amb qui tenen un vincle i els facilita cert suport	
		Atributs de l' <i>ego</i>	Sexe, edat, institut, grup-classe, procedència del jove, procedència estrangera, temps de residència a Catalunya, expectatives acadèmiques	
		Atributs dels <i>alters</i>	Sexe, edat, procedència de l' <i>alter</i>	
	Relació entre <i>alters</i> i <i>ego</i>		Caracterització de la relació amb l' <i>alter</i>	Vincle, àmbit de relació, lloc de residència, modalitat de relació (personal...), freqüència de relació, intensitat de la relació
			Tipologia de suport	Emocional, instrumental o tangible, acadèmic, informatiu i consell, feedback positiu, participació social i companyia, recolzament principal
			Relació amb trajectòria acadèmica	Influència de l' <i>alter</i> per seguir estudiant
	Qüestionari de xarxes personals. Xarxa entre iguals	Composició de les seves xarxes personals	Pregunta generadora de noms	Persones dels diferents contextos socials del jove –amistats, familiars, companys, professors, monitors, etc.– amb qui tenen un vincle i els facilita cert suport
Atributs de l' <i>ego</i>			Sexe, edat, institut, grup-classe, procedència del jove, procedència estrangera, temps de residència a Catalunya, expectatives acadèmiques	
Atributs dels <i>alters</i>			Sexe, edat, procedència de l' <i>alter</i> , lloc de residència	

⁷⁵ Algunes dades d'identificació provenen del Qüestionari de percepció cultural del recolzament social (Del Campo et al., 2013)

	Relació entre <i>alters</i> i <i>ego</i>	Caracterització de la relació amb l'alter	Temporalitat de l'amistat, activitats de relació, estudis, valoració com a estudiant, valoració de la importància que atribueix als estudis, influència, freqüència de relació, via de relació, grau d'amistat, grau de confiança	
		Tipologia de suport	Informatiu, acadèmic, emocional Reciprocitat dels suports	
Qüestionari de percepció cultural del recolzament social	Percepció cultural del recolzament		Concepte de recolzament social Estratègies per aconseguir recolzament Persones i entitats que poden proporcionar recolzament Projecte de vida i recolzament familiar	
		Percepció del recolzament social	Percepció del recolzament comunitari (Nivell macro)	Concepte de suport social comunitari Diferències culturals del suport social comunitari Coneixement i participació (xarxa comunitària) Ajut i recolzament que s'ha obtingut quan s'ha necessitat. Percepció del recolzament (xarxa comunitària) Integració i participació en la comunitat
			Percepció del recolzament a l'institut (Nivell meso)	Concepte de suport social a l'institut Valoració dels serveis i la comunitat educativa de l'institut Autoconcepte d'estudiant, autoestima i locus de control Capacitat de demanar ajuda al professorat i als companys Percepció de l'actitud de l'institut en donar ajuda Sentiment d'integració i de pertinença a l'institut Reciprocitat
			Percepció del recolzament de la família i de les amistats (Nivell micro)	Concepte de suport familiar i d'amistats properes Xarxa d'amistats íntimes i relacions familiars Recolzament emocional Recolzament instrumental Recolzament d'orientació i consell Satisfacció amb el recolzament Reciprocitat recolzament familiar
	Escala d'orientació de xarxa (Vaux, Burda, & Stewart, 1986)	Conveniència i utilitat de la cerca d'ajuda (<i>help-seeking</i>) i l'expressió d'independència		-
		Història positiva o negativa amb la cerca d'ajuda		-
		Desconfiança cap als altres		-

Taula 10. Estructura de les dimensions i variables seleccionades per a la recerca

4.2. Les entrevistes semiestructurades

L'entrevista és una estratègia especialment sensible i de gran abast per a capturar les experiències i significats de la quotidianitat de les persones. Permet obtenir informació exhaustiva, rica i variada –creences, actituds, opinions, valors, sentiments, idees, etc.– a partir de la interacció entre la persona que investiga i l'entorn social objecte d'interès. Es pot entendre com una interacció, un intercanvi d'idees i significats, una negociació en la qual s'exploren i desenvolupen diverses realitats i percepcions, la qual cosa dóna lloc a la comprensió del significat dels temes centrals viscuts.

En aquest cas, les entrevistes són qualitatives, una estratègia molt utilitzada en ciències socials. Com diu Gaskell (2003), partim de l'assumpció que el món social es construeix activament per les persones en la seva vida quotidiana, però sense que aquestes en prenguin consciència. Se suposa que aquestes construccions formen la realitat de la gent, la seva vida. Llavors, el fet d'utilitzar entrevistes qualitatives per explorar i entendre les experiències vitals dels participants de la recerca és el punt d'entrada per a l'investigador, qui al seu torn utilitza enfocaments interpretatius per entendre aquestes experiències en termes més conceptuals o abstractes, i sovint en relació amb altres observacions. D'aquí que l'entrevista sigui considerada una tècnica que permet obtenir les dades essencials per a poder comprendre les relacions entre els actors socials i la situació que viuen;

permet obtenir “una textura fina de creences, actituds, valors i motivacions en relació als comportaments de la gent en contextos socials determinats” (Bauer & Gaskell, 2003, p. 38) mitjançant les seves pròpies paraules. L’entrevistador registra i interpreta el significat dels temes centrals de l’entrevista, així com també, la forma com s’expressa (Kvale, 2010).

En analitzar la producció del coneixement social o les representacions, Bauer i Gaskell (1999) argumenten que la mínima expressió del sistema social que està involucrat en la representació de significats és una tríada dialògica: dues persones (individu 1 i individu 2) que s’ocupen d’un objecte (O) en relació a un projecte (P), al llarg d’un temps. Això vol dir que no és un assumpte individual o privat, sinó que sempre està influït per l’altre, de manera concreta o imaginada. Segons aquests autors, aquesta tríada (S-O-P) és la unitat de comunicació bàsica per a l’elaboració de significats. En aquesta mateixa línia, les aportacions de les investigadores feministes a la recerca qualitativa – particularment de les influenciades per l’etnometodologia– han posat de relleu la importància de l’entrevista, no només com una tècnica per a recopilar dades, sinó com un mitjà on la informació és co-construïda, on les identitats es forgen, i on comença la construcció de significats.

Des d’aquest punt de vista, entenem el coneixement com una construcció social. Seguint la metàfora de Kvale (2010, p. 19-20), l’entrevistador deixaria de ser un miner per passar a ser un viatger. La concepció de la mineria de dades de l’entrevista és més propera a la corrent principal de les ciències socials *modernes*, on el coneixement ja hi és i espera ser descobert, mentre que la concepció de l’entrevistador com a viatger estaria més a prop de disciplines com l’antropologia i d’una comprensió postmoderna del coneixement. Tot i que les entrevistes en sí no s’han desenvolupat des de cap posicionament teòric o epistemològic específic per a entendre el coneixement produït, aclarir el posicionament que nosaltres com a investigadors adoptem pot situar el lector de la concepció d’on partim i de com abordem els resultats.

Si fem referència ara als tipus d’entrevista (Taula 11) segons els criteris citats per Sandín (2003), l’entrevista que utilitzem és semiestructurada, individual, i de seguiment o desenvolupament.

Criteris	Tipus d’entrevista
Segons el grau d’estructuració	Estructurada Semi-estructurada No estructurada
Segons el nombre de participants	Individual Grupal
Segons el moment de realització	Inicial, exploratòria o de diagnòstic. De seguiment o desenvolupament Final

Taula 11. Tipus d’entrevistes (Adaptació de les tipologies d’entrevistes de Sandín, 2003)

Que sigui *semi-estructurada* implica que l’investigador és qui estableix a priori els temes que s’exploraran, i qui alhora decideix l’ordre d’introducció dels mateixos. En aquest sentit, els protocols es van anar modificant a mesura que s’anaven entrevistant els participants de l’estudi en base a la informació obtinguda. Igualment, es van anar incloent preguntes d’acord amb la dinàmica de cada entrevista i la informació que cada participant proporcionava. Per part seva, que sigui *individual* implica que les entrevistes que hem fet en el marc de la recerca s’han dut a terme a partir de la interacció diàdica, aconseguint així la perspectiva individual de cadascun dels agents de l’estudi. Per últim, hem optat per una entrevista *de seguiment o de desenvolupament* perquè més enllà d’identificar aspectes rellevants i característics d’una situació determinada, pretén:

- aprofundir i conèixer més exhaustivament formes de vida, relacions, fets i percepcions.
- descriure l’evolució o el procés d’una situació, o d’un fenomen determinat dins del context d’estudi.

Concretament, es van dissenyar dos guions d'entrevista diferents, un per a cada col·lectiu d'informants –professorat i alumnat–, els quals poden veure's íntegrament en l'Annex II (II.a. i II.b. respectivament). En la taula següent (Taula 12) recollim els objectius que perseguim amb aquesta estratègia de recollida d'informació, a més dels informants o agents de l'estudi que han participat. Durant el procés d'elaboració dels mateixos, es va fer una extensa revisió d'instruments utilitzats en altres recerques i estudis (IES, 2014; López & Cooper, 2011; Sandín et al., 2012; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Todorova, 2010; Terol et al., 2004). Més endavant, un cop construïts i dissenyats els guions, i delimitats els casos objecte d'estudi es van establir les condicions temporals i físiques que donarien lloc a la seva realització, així com les consignes de presentació.

Entrevista al personal docent dels instituts	Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenir la valoració del professorat respecte els dispositius, recursos i programes que el centre desplega per atendre a la diversitat, facilitar les transicions educatives i fomentar trajectòries educatives d'èxit. • Conèixer elements que condicionen les trajectòries dels joves i les accions que es duen a terme per a pal·liar-los. • Conèixer el concepte de recolzament social que té el professorat, i els mecanismes de suport que utilitzen en funció de les necessitats detectades. • Identificar les tipologies de suport que el professorat identifica en l'alumnat de famílies immigrades per a afavorir les seves trajectòries educatives. • Captar les diferències culturals i de gènere que el professorat percep en l'alumnat pel que fa als sistemes de suport que necessita, i les accions pedagògiques que posen en funcionament per tal de donar-hi resposta. • Conèixer els reptes que el professorat identifica per afavorir les transicions acadèmiques i l'èxit educatiu de l'alumnat de famílies immigrades. • Conèixer l'apertura dels joves cap a buscar suport i recursos des del punt de vista del professorat. • Recollir com el professorat entén l'èxit educatiu i el fomenta. • Obtenir la valoració del professorat respecte les possibilitats i necessitats que identifiquen en l'alumnat respecte la seva continuïtat educativa.
	Informants o agents de l'estudi	<ul style="list-style-type: none"> • Representants institucionals: Caps d'estudis o coordinadors pedagògics. • Tutors dels cicles formatius i batxillerat. • Professorat de cicles formatius i batxillerat. • Tècnics d'integració social. • Psicopedagogs o orientadors dels centres.
Entrevista a l'alumnat	Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Conèixer els processos migratoris viscuts pels joves. • Identificar el concepte de recolzament social que té l'alumnat, el seu grau d'apertura interpersonal i la confiança que tenen en què el suport pot afavorir trajectòries continuïstes. • Conèixer els mecanismes que utilitza l'alumnat per accedir a fonts i recursos que afavoreixen les seves trajectòries educatives i les transicions acadèmiques amb què s'enfronten. • Recollir la valoració que fa l'alumnat del professorat com a fonts de suport de les seves trajectòries. • Descriure el grau de comportament de construcció de xarxes dels joves. • Identificar el grau en què l'alumnat accedeix a les estructures socials del centre i la qualitat del recolzament social institucional de què disposen. • Conèixer el grau de relació que té l'alumnat amb el professorat i altres agents institucionals, i com això pot estar relacionat amb el fet de presentar trajectòries continuïstes. • Determinar les fonts i tipologies de suport de què disposen dins i fora dels centres. • Conèixer el grau d'utilitat que l'alumnat atribueix a les fonts de suport de què disposa per fomentar les transicions acadèmiques. • Conèixer en profunditat les trajectòries educatives de l'alumnat i els processos de transició viscuts. <p>Recollir com l'alumnat entén l'èxit educatiu i els factors que han contribuït a què segueixin estudiant.</p>
	Informants o agents de l'estudi	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnat de 2n curs de batxillerat dels tres centres. • Alumnat de 2n curs de cicles formatius de grau mitjà dels tres centres.

Taula 12. Objectius i informants de les entrevistes

A continuació es descriu en detall el professorat que ha participat en l'estudi com a informant, ja que el procés de selecció i característiques de l'alumnat entrevistat queden recollides en el capítol 5. En la taula següent (Taula 13) es presenta el còmput de professors participants així com els seus rols als centres. Totes les entrevistes es van dur a terme durant el període de març a maig de 2014⁷⁶ a la institució educativa en qüestió en sessions d'entre 1 i 2 hores. Es van gravar en àudio i es van transcriure utilitzant un processador de textos tal i com es veurà en l'apartat del tractament de la informació. Per al desenvolupament de les mateixes van tenir-se en compte les recomanacions i pautes dels treballs de Creswell (2012), Elejabarrieta (2005), Kvale (2010) i Ruiz (2014).

Instituts	Codi del professor/a	Etapa/Rol	Data, hora i lloc
Institut Fontanelles ⁷⁷ (L'Hospitalet de Llobregat)	P1	<ul style="list-style-type: none"> Cap del Departament de Formació Professional Professora de CFGM i CFGS 	19/03/2014 8:30h Sala Visites
	P2	<ul style="list-style-type: none"> Cap d'estudis adjunta Departament d'Orientació 	19/03/2014 9:20h Sala Visites
	P3	<ul style="list-style-type: none"> Cap d'estudis Dept. d'Experimentals-Matemàtiques 	19/03/2014 10:30h Sala Visites
	P4	<ul style="list-style-type: none"> Tutora Dept. d'Experimentals-Matemàtiques 	19/03/2014 12:55h Sala Visites
	P5	<ul style="list-style-type: none"> Tutora Dept. de Formació Professional 	19/03/2014 13:50h Sala Visites
	P6	<ul style="list-style-type: none"> Tutora Cap de Dept. de Ciències Socials 	25/03/2014 12:00h Sala Visites
	P7	<ul style="list-style-type: none"> Tècnic d'integració social Dept. d'Orientació 	25/03/2014 13:20h Sala Visites
Institut Màrius Torres (La Lagosta)	P8	<ul style="list-style-type: none"> Cap d'estudis. Professora de 2n de batxillerat. 	01/04/2014 9:00h Saleta At. Famílies (Sala Professors)
	P9	<ul style="list-style-type: none"> Psicopedagoga del centre. Orientadora. 	01/04/2014 10:40h Sala Dept. Orientació
	P10	<ul style="list-style-type: none"> Tutora de 2n Batxillerat Humanístic-social 	3/04/2014 11:00h Biblioteca
	P11	<ul style="list-style-type: none"> Professora de 1r CFGM. Tutora de 2n CFGS (Administració i finances) 	3/04/2014 18:30h Dept. Administratiu
	P12	<ul style="list-style-type: none"> Professor de cicles formatius. Professor d'història a 2n de batxillerat 	09/04/2014 13:00h Dept. Administratiu
	P13	<ul style="list-style-type: none"> Tutor 2n CFGM IT 	28/04/2014 17:00h Sala Dept. IT
Institut Rosa Sabater (Sabadell)	P14	<ul style="list-style-type: none"> Substituta de la tutora de 1r CFGM amb algunes classes a CFGM2 	7/04/2014 15:00h Dept. CFGM
	P15	<ul style="list-style-type: none"> Cap d'estudis adjunt d'ensenyaments post-obligatoris 	8/04/2014 17:30 Despatx direcció
	P16	<ul style="list-style-type: none"> Tutora de 2n de CFGM. 	29/04/2014 17:00h Dept. CFGM
	P17	<ul style="list-style-type: none"> Coordinadora pedagògica (Segons el coordinador pedagògic, és qui coneix millor el pas de l'ESO a PO.) 	30/04/2014 10:15h Sala de Mediació
	P18	<ul style="list-style-type: none"> Coordinador de Batxillerat, tutor de 2n i professor. (Serà el proper director del centre (2014-15).) 	30/04/2014 11:45h Sala de Mediació

Taula 13. Relació de professorat entrevistat per centres

⁷⁶ En l'Annex II.c. poden consultar-se les dates en què es van dur a terme les entrevistes.

⁷⁷ Seguint els protocols ètics de la recerca, tots els noms són pseudònims.

Pel que fa a la idoneïtat de la quantitat d'informants, quelcom que els protocols o dissenys de recerca demanden abans de dur a terme la recerca, es va estimar convenient garantir que com a mínim es disposés de 18 entrevistes per grup d'informants; sabent a priori que pràcticament no hi ha pautes publicades o proves d'idoneïtat per determinar la quantitat mínima per aconseguir la saturació, tot i que sigui clau per als treballs qualitius (Morse, 1995, p. 147). Nombroses obres expliquen com seleccionar els participants o quins elements s'han de tenir en compte (Bernard, 2000; Flick, 1998; Miles & Huberman, 1994; Morse, 1995; Patton, 2002), però pràcticament cap proporciona directius clares sobre la quantitat. Per als estudis etnogràfics, sembla que gira entorn a 30-60 entrevistes (Bernard, 2000), 20-30 pels estudis de teoria fonamentada i entre 5-25 pels estudis fenomenològics (Creswell, 2013). En altres dissenys qualitius, en canvi, la mida és d'unes 15 entrevistes (Bertaux, 1981), quantitat que hauria d'ajustar-se en funció de la heterogeneïtat dels participants. Kuzel (1992) recomana 6-8 entrevistes si són informants amb característiques homogènies i 12-20 si no ho són. Per últim, altres acadèmics que han fet proves intentant delimitar el nombre en funció de l'aparició de codis, han demostrat que a partir de la divuitena entrevista, l'emergència de codis es gairebé inexistent (Guest, Bunce, & Johnson, 2006).

4.2.1. La selecció dels informants clau per a les entrevistes de professorat

La selecció dels informants és un procés emergent i canviant, el qual es va precisant a partir del contacte amb els participants i la realitat de la recerca amb un sentit de flexibilitat i amb una perspectiva de procés (Massot, Dorio, & Sabariego, 2004). En efecte, ha esdevingut un procés lent en el qual s'han tingut en compte diferents criteris:

- *El rol del professorat al centre.* Des d'aquesta perspectiva, s'han entrevistat, en primer lloc, diferents representants institucionals (caps d'estudi, coordinadors pedagògics, etc.) ja que són els responsables del funcionament i l'organització dels centres educatius i de la gestió dels projectes de direcció. En segon lloc, s'han entrevistat tutors i tutores com a responsables directes del seguiment de l'alumnat, com a coordinadors de la resta de professorat que fa classe a un mateix grup i com a interlocutors principals amb les famílies. En tercer lloc, s'han entrevistat professors que fan docència als cursos on es troben matriculats els casos objecte d'estudi d'aquesta recerca. Per últim, s'han entrevistat psicopedagogs i professors dels departaments d'orientació com a responsables de facilitar les transicions acadèmiques, orientar l'escolarització des del començament de cada etapa educativa, proposar la modalitat d'escolarització oportuna, col·laborar amb els tutors en l'establiment dels plans d'acció tutorial, detectar i prevenir dificultats, entre altres.
- *El grau de coneixement del professorat dels casos objecte d'estudi.* Sempre que ha estat possible hem optat per entrevistar aquells professors que coneixien l'alumnat de segon curs de postobligatòria, o bé perquè eren docents seus en aquell moment, o bé perquè ho havien estat en cursos anteriors.
- *L'edat, el sexe i el temps que fa que el professorat és al centre.* Per tal d'obtenir un major representativitat d'opinions, creences i valoracions, també s'han tingut en compte aquestes variables. Més endavant, pot veure's una caracterització del professorat en funció d'elles.
- *La disposició dels mateixos.* Dur a terme l'estudi ha estat possible sobretot per la bona disposició del professorat que molt amablement ha volgut participar i col·laborar en tot el procés.
- *Les valoracions expressades pels adolescents en la identificació de les fonts de suport de què disposen als centres.* En el decurs de la recerca anterior (I+D+i EDU2011-25960) vam obtenir un gruix d'informació important arrel de les entrevistes individuals amb els 87 joves de la mostra inicial per a recollir les seves xarxes personals i socials, i dels múltiples intercanvis amb els agents educatius dels joves (converses amb coordinadors de centre i

amb varis professors de l'alumnat). Gran part d'aquesta informació de tipus més textual no va ser transcrita o documentada degut al disseny dels instruments de l'estudi i a l'estricta limitació del temps, però ens va permetre identificar diferents agents i recollir les valoracions que feien els joves del seu suport.

4.2.2. Característiques del professorat entrevistat

Tal i com es recull a la Taula 13 s'han entrevistat 18 professionals, el 33,3% dels quals són homes i el 66,6% dones. En la taula següent (Taula 14) es presenten les característiques dels mateixos:

Capítol 3. Disseny i metodologia de la recerca

Codi	Sexe	Edat	Llengua materna	Llengües Parlades	Estudis	Branca	Assignatures	Càrrec	Etapa	Anys d'experiència	Anys al centre	Experiència Migració	Formació intercultural	Altres experiències migració
P1	F	51	Català	Castella i francès	Llicenciatura en Ciències Econòmiques	Ciències socials i Jurídiques	Cicles Formatius d'Administració (Mitjà i Superior)	Cap de departament	Cicles	22	12	12	No	No
P2	F	60	Català	Castellà i francès	Llicenciatura de Ciències. Física i química.	Ciències i bio-ciències	Matemàtiques (3r C); Matemàtiques, Física, Química, Ciències del món (1r Batxillerat)	Coordinador d'etapa	Batxillerat	25	16	24	Sí	Sí
P3	M	58	Castellà	Català	Enginyeria tècnica industrial	Enginyeries i Arquitectura	Tecnologia	Cap d'estudis	Batxillerat	33	13	13	No	Sí
P4	F	58	Català	Castellà i anglès	Llicenciada en Ciències Biològiques	Ciències i bio-ciències	Ciències de la Naturalesa (3r ESO), Biologia i Geologia (4t ESO), Biologia (1r i 2n de Batxillerat)	Tutor	Batxillerat	25	14	18	Sí	Sí
P5	F	37	Castellà	Català, anglès i alemany	Llicenciada en Administració i Direcció d'Empreses; Llicenciada en Ciències Actuarials; Diplomatura en Turisme	Ciències Socials i Jurídiques	Informàtica i tutora de CFGM2	Tutor	Cicles	6	3	6	Sí	Sí
P6	F	60	Català	Castellà i francès	Llicenciada en Geografia i història	Ciències Socials i Jurídiques	Ciències Socials (3r i 4t) i Geografia (2n Batxillerat)	Tutor i Cap de departament	ESO	9	9	9	Sí	Sí
P7	M	43	Castellà	Català	Diplomatura en Educació Social i CFGS Integració Social	Ciències Socials i Jurídiques	Integrador social del centre	Integrador social	Transversal	13	9	13	Sí	Sí
P8	F	49	Castellà	Català	Llicenciatura en econòmiques	Ciències Socials i Jurídiques	Assignatures d'empresa, sobretot a batxillerat	Cap d'estudis	Batxillerat	16	11	16	Sí	Sí

P9	F	46	Castellà	Català, anglès i francès	Llicenciatura en Psicologia i Antropologia	Ciències de la Salut i Ciències Socials i Jurídiques	Matemàtiques, Orientació educativa i Ciutadania	Orientació educativa	ESO	12	5	12	Sí	Sí
P10	F	36	Català	Castellà, gallec, anglès, francès i portuguès	Llicenciatura en Traducció i Interpretació.	Arts i Humanitats	Anglès i tutoria.	Tutor	Batxillerat	12	3	9	No	Sí
P11	F	55	Castellà	Català	Llicenciatura en Administració i Direcció d'Empreses	Ciències Socials i Jurídiques	Comptabilitat i fiscalitat, Gestió financera. Tutora de CFGS	Professor	Cicles	26	22	20	No	No
P12	M	38	Castellà	Català	Llicenciatura en Història i Diplomatura en Ciències Empresarials	Ciències Socials i Jurídiques i Arts i Humanitats	Història a Batxillerat i assignatures a CFGM i CFGS	Professor	Cicles i batxillerat	5	1	5	No	Sí
P13	M	55	Castellà	Català	Enginyeria electrònica	Enginyeries i Arquitectura	Electrònica digital i domòtica a CFGM i CFGS	Tutor	Cicles	31	28	20	No	Sí
P14	F	30	Castellà	Valencià	Enginyeria informàtica	Enginyeries i Arquitectura	SMX 1r MO3 (CFGM)	Professor	Cicles	1	1	1	No	No
P15	M	37	Català	Castellà, anglès, francès i italià	Enginyeria informàtica	Enginyeries i Arquitectura	Sistemes operatius a Cicles	Coordinador d'etapa	Cicles	8	5	8	No	No
P16	F	49	Castellà	Català	Enginyeria informàtica	Enginyeries i Arquitectura	Programació bàsica de ASIX/DAM, pàgines web de 2n de SMX-CFGM	Tutor	Cicles	18	11	6	No	No
P17	F	39	Català	Castellà	Llicenciatura en Biologia	Ciències i bio-ciències	Biologia (1r Batxillerat), Ciències a 1r i 3r ESO	Coordinador d'etapa	ESO	12	2	12	No	Sí
P18	M	53	Castellà	Català i francès	Llicenciatura de Filosofia	Arts i Humanitats	Història de la Filosofia, Filosofia, Ciutadania, Psicologia	Coordinador d'etapa	Batxillerat	26	20	15	No	No

Taula 14. Característiques del professorat

Com pot veure's, el professorat entrevistat ocupa càrrecs diferents –tutors, caps d'estudis, coordinadors d'etapa, integradors socials, etc.– i són també de disciplines diferents: el 33,3% és de ciències socials i jurídiques, el 27,8% de la branca d'enginyeria i arquitectura, el 16,7% de ciències i bio-ciències, l'11,1% d'arts i humanitats i, la resta presenta un perfil de caràcter multidisciplinari perquè té estudis de més d'una branca. El fet que gran part dels professors entrevistats siguin del camp de les ciències, biociències i enginyeria està fortament influenciat pels cicles formatius dels centres on hem accedit. Com es veurà en el capítol 4, dos dels centres ofereixen formació postobligatòria dels camps de l'electrònica i la informàtica.

Respecte l'edat, un 44,4% del professorat entrevistat té entre 51 i 60 anys, el 27,8% es situa en la franja dels 31 als 40 anys, i el 22,2% entre els 41 i els 50. La resta (5,6%) tenen entre 21 i 30 anys. Entre ells, la majoria tenen més de 10 anys d'experiència tal i com mostra en la Figura 22 i, a més, més del 50% tenen més de 19 anys d'experiència docent amb població migrada (Figura 23).

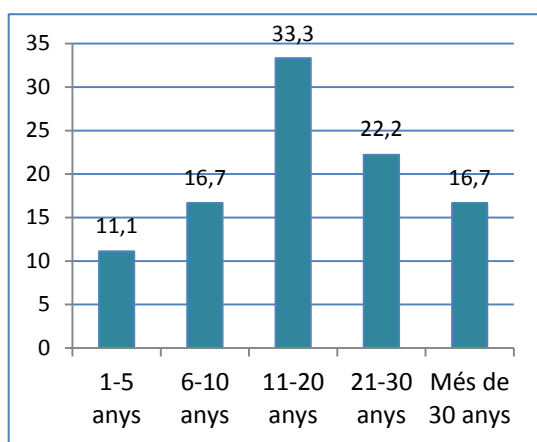


Figura 22. Anys d'experiència docent (%)

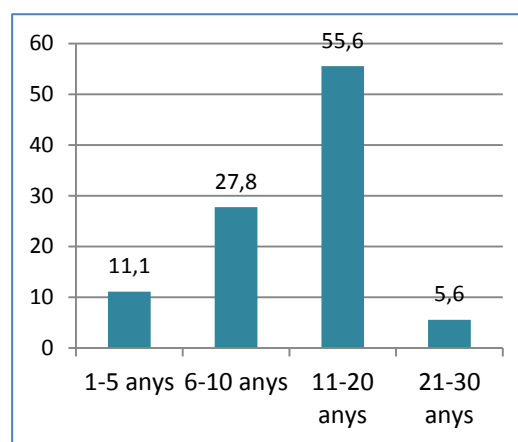


Figura 23. Anys d'experiència docent amb població migrada (%)

No obstant això, gran part del professorat diu no tenir formació específica en educació intercultural. Només el 38,9% en té respecte el 61,1% i, entre tots els que en tenen diuen haver-se format a partir de cursos que han fet voluntàriament, però sí que han viscut altres experiències (66,7%) que els ha fet entrar en contacte amb població migrada (familiars, experiències personals, etc.). Així mateix, el 50% del professorat parla altres llengües a part del català i el castellà.

Per últim, respecte els anys que fa que són als centre, el 38,9% fa entre 11 i 20 anys que hi és, i exactament el mateix percentatge (38,9%) fa menys de 5 anys. De la resta, l'11,1% fa entre 6 i 10 anys, i de nou l'11,1% més de 20 anys.

4.3. L'anàlisi documental

L'anàlisi documental és una font d'informació de gran utilitat perquè permet obtenir dades sobre un context, situació o fenomen de forma retrospectiva i referencial mitjançant una revisió exhaustiva de la documentació escrita (Del Rincón et al., 1995). Aquesta estratègia no només permet complementar, contrastar i validar la informació obtinguda a través de la resta de tècniques de recollida de dades utilitzades; sinó que és una font potencialment informadora que ha de ser presa en consideració ja que permet conèixer per endavant una gran quantitat d'informació vinculada als casos, i als informants clau (Stake, 1995). Aquests mateixos autors agrupen el material escrit en dos tipus: els *documents oficials* i els *documents personals*. Els primers inclouen tots aquells documents, registres i materials oficials i públics que estan

disponibles, tals com registres d'organismes, documents d'organitzacions, informes varis, etc. Els segons fan referència a qualsevol relat en primera persona que un individu hagi produït tot descobrint experiències pròpies o creences, com per exemple les biografies o les històries de vida. Tots ells esdevenen fonts d'informació molt interessant per la recerca perquè existeixen amb independència de l'acció de l'investigador i comporten, per tant, com a mínim dues avantatges respecte altres tècniques (Corbetta, 2010):

- a) permeten estudiar el passat del cas;
- b) la informació que contenen és de tipus "no reactiu", és a dir, que no es veu afectada per la interacció de l'investigador-investigat i els possibles efectes de distorsió que hi estiguin associats.

En el marc d'aquesta investigació, tal i com pot veure's en la taula següent (Taula 15), s'han consultat i revisat documents oficials interns com el Projecte Educatiu de Centre (PEC), o els Plans d'Atenció a la Diversitat. S'ha dut a terme també una revisió exhaustiva de documents de caràcter extern com els anuaris estadístics elaborats per l'Observatori de l'Economia Local o els Plans de Desenvolupament Comunitari.

Centre	Documents de centre ⁷⁸	Documents del barri i ciutat
Institut Rosa Sabater	<ul style="list-style-type: none"> • Projecte Educatiu de Centre • Projecte de direcció (2010-2014) • Pla d'Atenció a la Diversitat • Pàgina web 	<ul style="list-style-type: none"> • Padrans continus de què disposa el municipi • Cens de població i habitatge • Mapa escolar de Sabadell fins al 2015 • Anàlisi de la població immigrada de Sabadell. Observatori de la Immigració a Sabadell (OIS, 2012) • Informe de la immigració (2010). Anàlisi i interpretació de les dades. Territori i habitatge. • Web oficial de l'Ajuntament
Institut Màrius Torres	<ul style="list-style-type: none"> • Projecte Educatiu de Centre • Projecte de direcció (2010-2014) • Pla d'actuació per a l'aplicació del projecte educatiu (2011-2014) • Pla d'Atenció a la Diversitat • El Projecte UMA com a estratègia de millora de l'atenció a la diversitat • Projecte lingüístic • Pàgina web 	<ul style="list-style-type: none"> • Padrans continus de què disposa el municipi • Cens de població i habitatge • Debat de ciutat a La Llagosta. Planificació estratègica per a La Llagosta del futur (2010-2025) • Pla d'acció cultural La Llagosta • Pla de Ciutadania (2009) • Web oficial de l'Ajuntament
Institut Fontanelles	<ul style="list-style-type: none"> • Projecte Educatiu de Centre • Organigrama de centre • Pla d'Atenció a la Diversitat • Pàgina web 	<ul style="list-style-type: none"> • Padrans continus de què disposa el municipi • Cens de població i habitatge • Anuari estadístic de la ciutat (2013) • Joves pel Barri. Un projecte d'aprenentatge-servei • Informació Estadística de la Ciutat de L'Hospitalet (2013) • Pla de Cultura de L'Hospitalet de Llobregat. L'Hospitalet, ciutat i cultura • Pla de Desenvolupament Comunitari • Projecte d'intervenció integral al barri • Web oficial de l'Ajuntament

Taula 15. Relació de documents analitzats

⁷⁸ Encara que vam demanar els mateixos documents a cada institut, l'anàlisi s'ha dut a terme amb els que ens van facilitar. Quant als que manquen, la direcció del centre ens va fer saber que o bé estaven revisant els documents o bé estaven en procés de construcció.

A més de complementar la informació recollida a partir de la resta de tècniques, aquesta anàlisi documental permet analitzar les dinàmiques institucionals en què estan immersos els joves i les estructures d'organització dels recursos que han estat pensades per a afavorir les seves trajectòries i transicions educatives. La justificació d'aquesta anàlisi rau en que tant el barri com l'escola es constitueixen com els espais per excel·lència on es socialitzen i formen el seu entramat relacionat. Des d'aquest punt de vista:

- a) L'anàlisi del barri permet identificar:
 - a. possibles perills ecològics o factors d'estrès ambientals i,
 - b. els recursos institucionals que tenen a l'abast.
- b) L'anàlisi dels centres, per part seva, permet identificar:
 - a. l'estructura social (estructura burocràtica, cultura organitzacional) del centre,
 - b. recursos institucionals que el centre ofereix per a garantir trajectòries i transicions educatives d'èxit.

A més, ambdues permeten obtenir una major comprensió dels espais i actors claus del procés de construcció de capital social al qual tenen accés els joves de famílies immigrades de la mostra estudiada. Aquests elements contribueixen en certa manera a la definició dels sistemes de recolzament social ja que permeten captar quines possibilitats ecològiques té l'alumnat d'establir relacions positives que es puguin traduir en suport.

4.4. Les anotacions de camp

Aquesta estratègia de recollida d'informació aporta informació valuosa sobre el procés de recerca perquè conté reflexions, interpretacions, hipòtesis i explicacions; en altres paraules, aporten informació útil des de diferents perspectives (Latorre, Del Rincón, & Arnal, 2003). Encara que són de naturalesa idiosincràtica i, per tant, quelcom molt personal, permeten enregistrar allò que es percep com a rellevant per al projecte de recerca i que més endavant pot ser d'utilitat en el procés d'anàlisi i de redacció. En general, depenen de referències contextuais i personals i, com a conseqüència, en ocasions és difícil o incòmode prendre anotacions, mentre que en altres situacions aquesta tasca es pot dur a terme obertament.

En el marc d'aquesta recerca, aquest sistema de registre ha tingut lloc des de l'inici de la recerca, especialment durant el treball de camp en el qual s'ha convertit en un recurs narratiu de la descripció dels fets. En part, són notes mentals (per ajudar a recordar qui, què, per què, quan, on, etc.) i s'han pres mentre s'estava al camp o just després de sortir-ne per registrar paraules, frases i accions clau per a la recerca (Gibbs, 2012, p. 50). L'element interessant de les mateixes és que han permès enregistrar detalls i comentaris tant del professorat i de l'alumnat entrevistat, com d'altres persones de la comunitat educativa als quals no s'ha entrevistat formalment, però que han estat presents al llarg de tot el procés facilitant l'accés a aules, el contacte amb determinades persones, etc. Aquest conjunt de detalls, tot i que s'han utilitzat de forma limitada, han possibilitat un major aprofundiment de la informació recollida a través de totes les tècniques d'informació de l'estudi, i han facilitat la triangulació de la mateixa.

5. Tècniques d'anàlisi i tractament de les dades

Quan es disposa de la informació, la següent fase en el procés d'investigació amb dissenys de mètode mixt és l'anàlisi de dades. No obstant això, cal tenir en compte que en aquests tipus de recerca, l'etapa d'anàlisi de dades pot ocórrer en qualsevol moment del procés de recollida de dades. És a dir, l'anàlisi comença i acaba en funció del tipus de dades recopilades, la qual cosa al seu torn depèn de la grandària de la mostra, del disseny d'investigació i de la seva finalitat.

Els mètodes mixts involucren diferents processos mitjançant els quals es combinen, connecten, o integren les estratègies d'anàlisi qualitatives i quantitatives en un mateix estudi o recerca. I, per tant, en aquest apartat es presenta quin ha estat el marc que ha guiat l'anàlisi de la recerca, conscients que una de les qüestions claus d'aquest tipus de dissenys és en quina o quines etapes es du a terme la integració (Yin, 2006).

En primer lloc, es presenten les consideracions pre-analítiques de les quals s'ha partit prenent com a referència els suggeriments d'Onwuegbuzie i Teddlie (2007). Després, s'ofereix el model que recull el procés d'anàlisi de dades seguit en aquesta recerca i, per últim, es detallen les tècniques d'anàlisi de la informació utilitzades i que donen lloc als resultats. Més endavant, en l'apartat de "Rigor científic" es fa referència als tres pilars que sustenten les "anàlisis mixtes" –la representació, la legitimació i la integració–.

5.1. Consideracions prèvies a l'anàlisi i tractament de les dades

Abans d'abordar l'anàlisi, s'han tingut en compte les següents consideracions prèvies, sustentades en les aportacions d'Onwuegbuzie i Teddlie (2007) per aquests dissenys mixts. Segons Bryman (2006), hi ha molt pocs estudis que aconseguixin realment assolir nivells alts d'integració. Per això és necessari que estigui planificada i, si és possible, es realitzi en equip perquè possibilita treballar amb diferents enfocaments i disciplines i, per tant, garantir el diàleg que necessiten els resultats.

- *La funció del mètode mixt*

En un disseny seqüencial d'expansió com el nostre es pretén aprofundir en els resultats de la recerca mitjançant la incorporació de mètodes per a diferents components de la investigació d'una manera paral·lela. Això ho aconseguim amb un enfocament analític integrat en funció del grau d'heterogeneïtat dels resultats dels diferents mètodes utilitzats en cada fase (Caracelli & Greene, 1993). Aquesta heterogeneïtat, naturalment, obliga a que analitzem les dades a través de múltiples mètodes.

- *L'orientació de l'anàlisi: cap al cas o cap a la variable*

En la nostra recerca, optem per una anàlisi orientada cap al cas. Aquesta, el considera com una entitat completa i, per tant, s'interessa per les configuracions, les associacions, les causes i els efectes provocats que hi tenen lloc. Seguint aquesta lògica, utilitza l'anàlisi comparativa amb un conjunt limitat de casos (Miles & Huberman, 1994, p. 174). Aquest tipus d'anàlisi és més propi d'enfocaments qualitius i, per tant, podem dir que aquest ha estat l'enfocament dominant de la recerca, el qual al seu torn ha tingut un efecte en el tipus de dades que hem utilitzat, el procediment analític seguit i el procés de legitimació.

- *El tipus d'estratègies d'anàlisi en funció de la naturalesa del mètode mixt*

En els dissenys amb mètodes mixts les tècniques d'anàlisi formen part de dos grans grups: o bé són exploratòries o bé confirmatòries, o bé dels dos. En les recerques, amb enfocaments més quantitius, l'ús d'estratègies d'anàlisi tant exploratòries com confirmatòries és força habitual, mentre que en la recerca qualitativa és més freqüent l'ús d'estratègies exploratòries. A la taula següent (Taula 16), es recullen les tècniques més habituals recollides en cadascun d'aquests grups. Com que en el nostre estudi pretenem generar o expandir la teoria, això ens condueix a utilitzar tècniques d'anàlisi exploratòria de les dades, les quals apareixen ombrejades en gris a la taula.

Exploratòries		Confirmatòries	
Quantitatives	Qualitatives	Quantitatives	Qualitatives
<ul style="list-style-type: none"> • Estadístics descriptius • Anàlisi factorial exploratòria • Anàlisis de conglomerats • Escalament multidimensional • Anàlisi de freqüència de configuracions 	<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi temàtica exploratòria • Matrius causa-efecte, de ponderació, etc. • Anàlisi temàtic iteratiu • Anàlisis creuat de casos • Anàlisi de contingut • Anàlisis del discurs • Anàlisis comparatives constants • Xarxes semàntiques • Mapes conceptuals • Meta-matrius 	<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisis correlacionals • Prova T-Student • Anàlisis de Khi-quadrat • Anàlisis de regressió múltiple • Anàlisis de regressió logística • ANOVA • ANCOVA • MANOVA • MANCOVA • Anàlisi discriminant • Anàlisi factorial confirmatòria • Anàlisi de correlació canònica • Anàlisis de rutes • Models d'equacions estructurals 	<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi temàtica confirmatòria • Anàlisis de casos negatius/discrepants • Estudi de cas confirmatori • Anàlisi temàtic iteratiu • Anàlisi creuat de casos • Matrius de variables predictores • Anàlisi de valència simple • Anàlisis de contingut

Taula 16. Tipus de tècniques d'anàlisi de dades segons la seva naturalesa (Adaptació de Onwuegbuzie & Teddlie, 2003, p. 364)

- *La naturalesa del tipus de dades i informació de l'estudi*

Aquesta decisió està estretament lligada als objectius i al tipus d'estudi plantejat. En el nostre cas, hem recollit tant informació de tipus qualitatiu com quantitatiu. Recordem que es tracta d'un estudi de cas múltiple, amb un enfocament qualitatiu dominant, per tant, l'anàlisi qualitativa ha tingut un pes important, però s'han utilitzat diverses estratègies de transformació de la informació provinent d'ambdues fases.

- *La relació que s'estableix entre les dades qualitatives i les quantitatives*

Les estratègies qualitatives han estat les dominants. En els dissenys seqüencials les fases tenen lloc de manera cronològica i, consegüentment, els resultats de la primera fase els hem utilitzat de base per a desenvolupar els instruments de la segona fase i formular preguntes que orientin la recerca. Posteriorment, les conclusions principals de la recerca han estat sintetitzades en base als resultats d'ambdues fases (Teddlie & Tashakkori, 2006).

En els dissenys mixts totalment integrats, la integració de la informació (*mixing*) es duria a terme al llarg de tota la recerca, començant quan es recullen les dades i, especialment, durant els processos analítics i d'interpretació⁷⁹. En aquest cas, la recollida d'informació de la fase inicial de l'estudi ens ha permès formar diferents grups d'alumnes que han estat comparats a posteriori mitjançant la recollida de dades qualitatives. Així, en funció de les respostes dels joves en els qüestionaris (Fase 1) s'han format 6 grups principals⁸⁰. Les dades de la primera fase també ens han permès formar grups en funció, per exemple, de l'apertura de la xarxa dels joves, o en funció del percentatge de professorat *elicitat* mitjançant l'anàlisi de xarxes personals.

⁷⁹ Això és possible, per exemple, pels processos iteratius o cíclics que adopta la recerca mateixa al llarg de totes les seves fases de desenvolupament. En cada etapa, ambdós enfocaments –quantitatiu i qualitatiu– interactuen uns amb altres i afecten, per tant, el seu desenvolupament.

⁸⁰ Vegeu capítol 5.

- *L'estimació dels paràmetres*

En tota recerca, l'investigador ha de ser conscient de les implicacions i dels paràmetres subjacents a les tècniques d'anàlisi de dades que utilitza. En les anàlisis quantitatives, mitjançant la inferència estadística s'assumeix que a partir de les dades d'una mostra es pot fer una estimació de les característiques de la població a què pertany. Això és possible perquè les tècniques estadístiques que s'empren queden delimitades per les hipòtesis de la normalitat, l'homocedasticitat, la independència, etc. En canvi, en les anàlisis qualitatives per tal de garantir la confiabilitat de la informació, els estudis es regeixen pels principis proposats per Lincoln i Guba (1985): credibilitat, fiabilitat, confirmatorietat i transferibilitat.

Per la naturalesa d'aquesta recerca, hem tingut en compte que l'estimació dels paràmetres passa per la transformació a què es sotmeten les dades, particularment quan es quantifica o redueix la informació mitjançant recomptes. No obstant això, l'aspecte interessant del disseny mixt d'aquesta recerca és que permet obtenir una comprensió compartida de tota la informació, la qual pot acompanyar-se de dades qualitatives i quantitatives.

- *Les fonts principals per al desenvolupament de les tipologies*

D'acord amb Caracelli i Greene (1993), el desenvolupament de tipologies és una de les quatre estratègies principals d'anàlisi de mètodes mixts, la qual consisteix en crear una sèrie de categories o temes substantius –és a dir, el que aquests autors anomenen “tipologies”– mitjançant l'anàlisi de la informació. Posteriorment, aquestes tipologies s'apliquen a altres anàlisis de dades per tal de refinar i elaborar les categories resultants.

En aquesta recerca, la creació d'aquestes tipologies ha tingut llot des de la revisió documental fins a l'anàlisi de les dades qualitatives i quantitatives recollides, amb un fort pes en la fase 2, sent els participants i l'anàlisi documental les fonts principals. La gran majoria de les categories ha estat fruit de la construcció teòrica que ha derivat de l'anàlisi de les dades i de la revisió documental; i altres han estat identificades pels participants mateixos.

- *Les fonts principals per a la denominació de les categories*

Un cop s'ha identificat una categoria cal atribuir-li un nom explicatiu. La decisió de quin terme és més adequat utilitzar pot estar motivada per diferents factors: la revisió de la literatura científica, la interpretació dels propis participants en funció de la seva experiència personal, la interpretació dels resultats, etc. En el nostre cas, el nom de les categories ha estat basat fonamentalment en el mètode comparatiu constant (Glaser & Strauss, 1967) i la revisió documental.

- *La justificació de la tipologia*

El pas següent és la justificació de la tipologia. Segons Consta (1992), citat a Onwuegbuzie i Teddlie (2007), com a mínim hi ha sis maneres possibles de fer-ho. En aquesta recerca, s'ha fet ús de les quatre primeres –racional, empírica, tècnica i referència–:

- *Racional*: es justifica una determinada tipologia mitjançant el raonament i la lògica.
- *Empírica*: es verifica tenint en compte el seu caràcter distintiu, l'exclusivitat de les categories que la sustenten i la seva amplitud.
- *Tècnica*: emprà els llenguatge i els conceptes propis de la investigació quantitativa per a comprovar la fiabilitat de la tipologia obtinguda.
- *Referencial*: s'utilitzen els resultats d'altres investigacions i marcs teòrics existents per corroborar la tipologia obtinguda.
- *Participativa*: es tracta d'implicar als participants de la recerca per tal de revisar, modificar i verificar les categories emergides.
- *Externa*: un panell d'experts extern a la recerca verifica les categories aparegudes.

- *El temps pensat per a l'anàlisi*

La designació temporal per a la codificació temàtica i la categorització pot dur-se a terme a posteriori –quan ja s'ha recollit tota la informació–, a priori –abans que es recullin les dades– o iterativament –les categories es creen en diferents fases del procés–. En el nostre cas, com ja s'ha deixat entreveure anteriorment, la creació del sistema categorial ha tingut lloc en diferents moments i, sobretot, després de la recollida de dades de cada fase.

- *El suport d'un programa informàtic d'anàlisi*

Una altra decisió que cal plantejar-se és si s'utilitzarà el suport d'algun programa informàtic per a gestionar de manera eficaç, coherent i sistemàtica tota la informació recollida. Com es veurà, en el marc d'aquesta recerca s'han utilitzat diferents programes en funció de la gestió i l'anàlisi de cada fase: l'SPSS-Win (*Statistical Package for the Social Sciences*) en la seva versió 20.0, l'SPAD (*Système Portable pour l'Analyse de Données*) en la seva versió 5.6 i, el Dedoose en la seva versió 6.2.21.

- *El procés de legitimació*

Per últim, un cop s'inicia el procés interpretatiu, cal que hom es pregunti per totes i cadascuna de les inferències fetes, de manera que pugui evitar el perill de proporcionar explicacions parcials o esbiaixades. Aquí és on té lloc el procés de legitimació el qual busca assegurar la validesa dels resultats. A l'apartat "Rigor científic" es recull en detall el procés següent.

5.2. Tècniques d'anàlisi principals

Un cop s'han recollit les dades i s'han tingut en compte les dotze consideracions anteriors, s'ha iniciat l'anàlisi de dades. En primer lloc, la informació recollida mitjançant els qüestionaris i les escales de la primera fase de la recerca i, les entrevistes semi-estructurades i l'anàlisi documental de la segona fase –recollides seqüencialment– va ser analitzada de forma independent. Com que es tracta d'un disseny seqüencial en el qual la primera fase de la recerca és de tipus quantitativa, es va començar utilitzant mètodes estadístics per a reduir i tractar les dades d'aquesta fase, els resultats de la qual van ser útils per al disseny dels instruments de la segona. Posteriorment, un cop recollides les dades de la segona fase, els resultats d'ambdues es van transformar per a la seva posterior anàlisi utilitzant altres estratègies analítiques. El procés d'anàlisi següent respon al model següent (Figura 24).

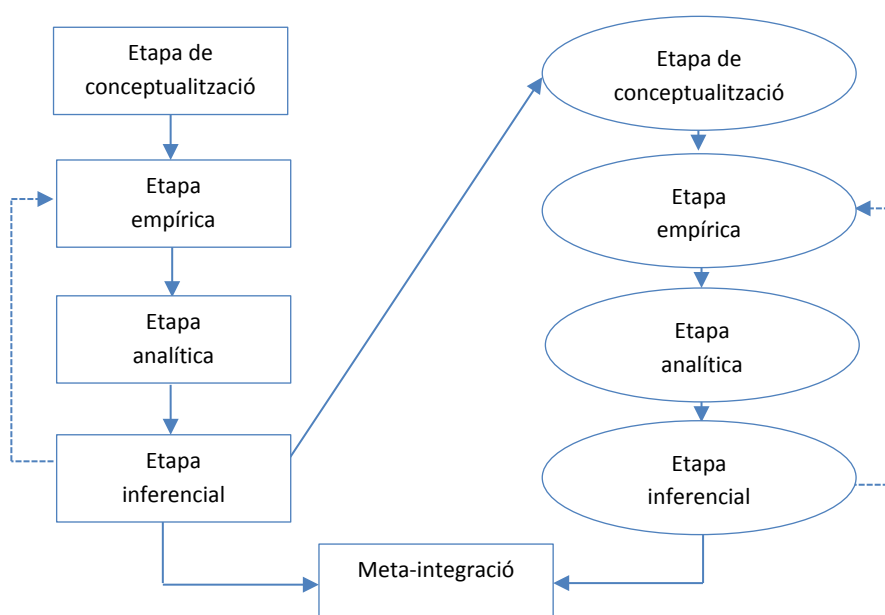


Figura 24. Model del procés d'anàlisi següent

Tenint en compte les classificacions existents de les estratègies d'anàlisi que solen dur-se a terme en aquest tipus de dissenys metodològics (Caracelli & Greene, 1993; Creswell & Plano Clark, 2011; Onwuegbuzie & Teddlie, 2007), les estratègies utilitzades en aquesta recerca queden compreses en les etapes que es detallen tot seguit (Taula 17). Encara que aquestes poden ser considerades, a priori, seqüencials, per passar de l'etapa de reducció a l'etapa d'interpretació no necessàriament s'han dut a terme totes les etapes que hi ha entremig, sinó que s'han seleccionat aquelles que eren més adients pel tipus de tractament que interessava en cada moment.

Etapa	Definició
1. Reducció	Reducció de qualsevol tipus de dades o informació recollida. Pel que fa a les dades quantitatives, la reducció de les mateixes inclou, per exemple, el càlcul d'estadístics descriptius (mesures de tendència central, mesures de dispersió i variabilitat) o els anàlisis factorials, de classificació, o de perfils. Pel que fa a les qualitatives, la reducció implica la identificació de codis, la comparació de temes, la creació de categories, l'escriptura de "memos", etc.), tot tenint en compte el context que els hi dóna sentit.
2. Visualització	Organització de les dades quantitatives (per exemple, a través de taules i gràfiques) i qualitatives (per exemple, a través de taules, quadres, gràfiques, esquemes, diagrames Venn, etc.).
3. Transformació	"Quantititzar" o "qualititzar" les dades (per exemple, amb anàlisis factorials o determinant el pes de les categories identificades inductivament).
4. Correlació	Establiment de relacions entre les dades quantitatives i les qualitatives.
5. Consolidació	Combinació dels dos tipus de dades per tal de crear variables noves o conjunts íntegres de dades.
6. Comparació	Comparació de les dades que provenen de diferents fonts de recollida d'informació i de diferents anàlisis fetes.
7. Integració	Integració dels resultats en un tot coherent.

Taula 17. Etapes del tractament de l'anàlisi de les dades (Onwuegbuzie & Teddlie, 2007)

5.2.1. Anàlisi de la primera fase

El propòsit de la recollida de dades respon als objectius que la investigadora es marca, ja sigui la verificació d'hipòtesis, el descobriment d'una teoria, la confecció d'un model, etc. Tanmateix, abans d'aplicar qualsevol tècnica és aconsellable fer un estudi exploratori de les dades. I, en el camp de les ciències socials, avui en dia és pràcticament inevitable no gestionar, organitzar, i tractar les dades a través de processos estadístics, amb el suport de programes com l'SPSS-Win (*Statistical Package for the Social Sciences*) (Vilà, 2006). Per aquest motiu, s'ha optat per crear una única matriu de treball –que hem anomenat "matriu de gestió"– que integrés totes les dades de les escales i qüestionaris que formen part de la primera fase. Aquesta matriu conté totes aquelles variables que interessin per a la finalitat de la recerca⁸¹.

Un cop organitzades les dades, s'han dut a terme anàlisis estadístiques que posen en joc des de tècniques estadístiques bàsiques a tècniques multivariants avançades, passant per procediments gràfics de representació de matrius de dades.

En el marc d'aquesta recerca, l'exploració inicial de les dades és per a nosaltres el primer pas de l'anàlisi dels resultats. I és a partir d'ella que s'han elaborat els instruments de recollida d'informació de la segona fase d'aquest estudi. Per aquest motiu, com en tot estudi s'ha explorat cadascuna de les variables a partir de processos d'*estadística descriptiva univariant* tot respectant la naturalesa de les mateixes, la qual cosa ha implicat la recodificació i la creació de noves variables al llarg del procés.

⁸¹ A l'Annex IIV pot consultar-se la matriu de gestió de dades.

Posteriorment, s'ha optat per fer *una anàlisi multivariant* per dos motius principals. D'una banda, aquest tipus d'anàlisi facilita que l'investigador/a pugui prendre decisions òptimes en el context on es troba tenint en compte tota la informació i dades de què disposa. De l'altra, permet estudiar de manera integrada un conjunt molt gran de dades que a partir d'un anàlisi estadístic de tipus unidimensional o bidimensional seria molt costós. Per tant, el motiu principal pel qual hem optat per aquest tipus d'anàlisi per a l'exploració de les dades no és la cerca de relacions entre variables o entre els individus estudiats –la qual cosa donaria lloc a un anàlisi exploratòria tradicional–, sinó directament centrar l'atenció en la generació de solucions que ens conduïssin a prediccions útils que poguessin ser analitzades comprensivament en la segona fase d'aquesta recerca.

Els últims anys, l'accés i el monitoratge de grans quantitats d'informació i dades, i la millora del programari i dels equips informàtics per a l'anàlisi ha donat lloc a la fusió de procediments propis de l'anàlisi exploratòria amb la intel·ligència artificial i l'estadística, la qual cosa ha generat el concepte actual de *Data Mining* o mineria de dades. Aquest terme s'ha vinculat a l'ús de mètodes específics per a l'exploració de grans matrius de dades, que no són altra cosa que algorismes, més o menys sofisticats, que s'apliquen per descobrir relacions noves i significatives, patrons, perfils i tendències. Aquestes tècniques són de gran utilitat per a la presa de decisions perquè permeten confrontar nombroses informacions, que és més ric que fer-ne anàlisis separades. Seguint a Bécue i Valls (2005), les representacions simplificades de grans taules de dades són un instrument de síntesis rellevant, degut a la seva capacitat per a reduir la dimensionalitat. D'aquesta manera, permeten extreure quines són les tendències més destacades, jerarquitzar-les i eliminar els efectes marginals que pertorbin la percepció global dels fets que s'han recollit a les dades.

Dins les tècniques del *Data Mining*, es distingeix les tècniques predictives, les descriptives i les auxiliars. Segons Pérez i Santín (2008), les *predictives* especifiquen el model per a les dades en base a un coneixement teòric previ, que s'ha de contrastar després del procés de mineria de dades abans d'acceptar-lo com a vàlid. Les variables d'aquest tipus de tècniques es classifiquen inicialment en dependents i independents (de manera similar a les tècniques de l'anàlisi de la dependència o els mètodes explicatius de l'anàlisi multivariant). Per part seva, les *descriptives* parteixen de què totes tenen el mateix estatus (i, per tant, són similars a les tècniques de l'anàlisi de la interdependència o mètodes descriptius de l'anàlisi multivariant) i a partir del reconeixement de patrons es creen models automàticament. En aquest grup, s'inclouen les tècniques de *clustering* i segmentació, les d'associació i dependència, les d'anàlisi exploratòria de dades i les de reducció de la dimensió –factorial, components principals, correspondències, etc.– i d'escalament multidimensional. Per últim, les tècniques *auxiliars*, a diferència de les anteriors que estan enfocades al descobriment del coneixement a partir de les dades, són eines de recolzament més superficials i limitades. Es tracta de nous mètodes basats en tècniques estadístiques descriptives, consultes i informes i enfocats en general cap a la verificació. En aquesta recerca, el tipus d'anàlisi que s'ha dut a terme s'emmarca, per tant, dins de les tècniques descriptives.

Aquesta anàlisi es va dur a terme amb el suport del programa estadístic SPAD (*Système Portable pour l'Analyse de Données*) en la seva versió 5.6. Segons Bécue i Valls (2005), aquest programa ofereix un mètode original i poc conegut per caracteritzar una variable resposta a partir d'un conjunt de variables explicatives. Aquest mètode es diferencia quan la variable resposta és categòrica o bé contínua. En qualsevol cas s'aplica un algorisme que realitza comparacions múltiples entre mitjanes i/o proporcions per trobar les variables explicatives relacionades. Aquest mètode permet, per exemple, que sapiguem quines característiques diferencien els estudiants que transiten dels estudiants que no ho fan, prenent com a variables explicatives l'edat, el sexe, el nivell d'estudis, etc. En el cas que la variable sigui contínua, ens permetria trobar les diferències entre individus amb valors alts i valors baixos de la variable resposta. Per tant, quan la variable és categòrica, la categoria de la variable resposta defineix implícitament un subgrup d'individus del conjunt global d'individus. L'algorisme realitza proves estadístiques per comparar les proporcions

d'individus que presenten les categories a, b, c, etc. dins del subgrup respecte les proporcions en la mostra global. En canvi, en el cas que es desitgi caracteritzar el subgrup d'individus a partir d'una variable explicativa contínua es realitza un test de comparació de mitjanes entre la mitjana del subgrup respecte la mitjana global (Bécue & Valls, 2005, p. 27). Posteriorment, l'SPAD ordena les característiques influents pel p-valor associat a la prova estadística.

5.2.2. Anàlisi de la segona fase

En la segona fase de la recerca ens trobem amb un conjunt de dades de naturalesa discursiva, denominat cos documental, que es va sotmetre a una anàlisi de contingut d'acord amb els passos següents: a) transcripció dels registres d'observació, entrevistes i anàlisi documental; b) creació d'un sistema arxivador d'informació; c) codificació de la mateixa; i d) creació d'un model de síntesi. La transcripció dels registres i la creació d'un sistema arxivador responen a una fase inicial de recollida i organització de les dades per al seu tractament; mentre que els següents processos –de codificació i creació d'un model de síntesi– deriven de fases posteriors en les quals l'investigador/a s'enfronta amb la informació (fase de descobriment, de codificació i d'interpretació) (Cuesta, 2014). En aquest moment és en el qual comença pròpiament l'anàlisi de contingut, entesa com aquella anàlisi a partir de la qual hom es submergeix en les dades per trobar patrons repetits de significat (Braun & Clarke, 2006, p. 86), cosa que implica la identificació de patrons emergents i categories a partir de la reiteració de la revisió del conjunt de dades.

Fases de recollida i organització de la informació

El cos documental d'aquesta recerca està format principalment per les transcripcions de les entrevistes, i les notes de camp i l'anàlisi documental. Per tal de garantir la veracitat de les dades per a la seva posterior anàlisi i interpretació, els registres de les entrevistes –enregistrades amb una gravadora de veu– s'han descrit de manera literal. La referència literal permet exemplificar la descripció i l'anàlisi de cadascun dels apartats exposats, tenint en compte que recull la veu dels participants de l'estudi i que suposa un exemple de la saturació a la qual s'ha arribat al llarg de la recollida d'informació. Posteriorment, el corpus documental⁸² s'ha pujat a la plataforma web Dedoose en la seva versió 6.2.21 per a la seva codificació i anàlisi. L'ús de programes informàtics CAQDAS⁸³ (*Computer-Aided Qualitative Data Analysis*) és una eina de suport que aporta rapidesa, consistència, rigor i facilita les tècniques analítiques implicades en l'anàlisi de dades ja que inclouen funcionalitats com les eines de cerca de continguts, facilitats d'enllaç o vinculació, i eines per a la codificació –de consulta, d'escriptura, d' anotació, de mapeig i de relacions–. Entre les solucions CAQDAS existents, es va optar per Dedoose per tres motius principals: en primer lloc, és una de les poques eines que ha estat específicament dissenyada per facilitar els estudis amb mètodes mixts; en segon lloc, maneja les referències textuais (anomenades “excerpts”) de forma independent però vinculades als documents font i a matrius extretes de l'SPSS-Win; per últim, està dissenyada i desenvolupada per acadèmics de la UCLA (Universitat de Califòrnia, Los Angeles) i en el moment de codificació i d'anàlisi es comptava amb el seu suport.

Pel que fa a la presentació d'evidències –sustentada sobretot amb fragments d'entrevista– s'ha anonimat per protegir la identitat i la privacitat dels informants i centrar l'atenció en les dades de la recerca. La identificació de la tècnica de recollida d'informació, així com el tipus de participants s'expliquen mitjançant abreviatures. A cada document s'ha assignat un nom que expressa informació clau sobre l'arxiu (Drisko, 1998; Fielding & Lee, 1998), és a dir, que permet identificar-lo sense necessitat d'accedir a la llegenda de codis. La taula següent (Taula 18) recull els codis que identifiquen les fonts d'informació d'on provenen les dades, que apareixeran al llarg de l'exposició

⁸² En l'Annex III es recullen les transcripcions de totes les entrevistes.

⁸³ El terme “CAQDAS” fa referència a qualsevol paquet de software que inclou eines dissenyades per a facilitar l'aproximació i el tractament de la informació qualitativa (Lewins & Silver, 2007).

dels resultats. En el cas de les cites literals de les entrevistes, aquests codis s'acompanyen del la numeració que el software informàtic Dedoose 6.2.21 atorga a cada fragment.

	Fonts d'informació	Centre	Codi
Documents analitzats ⁸⁴	Projecte Educatiu de Centre (PEC)	Rosa	PECI1: Pàgina
	Projecte de direcció (2010-2014)	Sabater	PDI1: Pàgina
	Pla d'atenció a la diversitat		PAD1: Pàgina
	Projecte Educatiu de Centre (PEC)	Màrius	PECI2: Pàgina
	Projecte de direcció (2010-2014)	Torres	PDI2: Pàgina
	El Projecte UMA com a estratègia de millora de l'atenció a la diversitat		PUMAI2: Pàgina
	Projecte lingüístic		PLI2: Pàgina
	Pla d'actuació per a l'aplicació del projecte educatiu (2011-2014)		PAI2: Pàgina
	Pla d'atenció a la diversitat		PAD2: Pàgina
	Projecte Educatiu de Centre (PEC)	Fontanelles	PECI3: Pàgina
Pla d'atenció a la diversitat		PAD3: Pàgina	
Agents entrevistats	Professorat	Rosa	EP: Nombre d'entrevista Sab: extracte
	Alumnat	Sabater	EA: Nombre d'entrevista Sab, Codi de l'alumne: extracte
	Professorat	Màrius	EP: Nombre d'entrevista Mar: extracte
	Alumnat	Torres	EA: Nombre d'entrevista Mar, Codi de l'alumne: extracte
	Professorat	Fontanelles	EP: Nombre d'entrevista Fon: extracte
	Alumnat		EA: Nombre d'entrevista Fon, Codi de l'alumne: extracte

Taula 18. Codis d'identificació del corpus documental

Fases de descoberta, codificació i interpretació de la informació

La codificació juga un paper central en l'anàlisi qualitativa. Pot entendre's com el tractament que fa l'investigador/a de les dades que està analitzant i, implica identificar i registrar un o més fragments de text o altres dades com a parts, amb un cert sentit, que exemplifiquen una mateixa idea teòrica o descriptiva (Gibbs, 2012, p. 63) en relació amb els objectius de la recerca. La identificació d'aquests fragments es vincula, doncs, amb idees: els codis. Tanmateix, arribar a la indexació o categorització del text mitjançant codis que estableixin un marc d'idees temàtiques sobre l'objecte d'estudi implica primer passar per una fase inicial de descoberta. En aquesta fase de primera immersió amb la informació recollida, la lectura i la reflexió –acompanyada de lectura bibliogràfica– d'allò que apareix en el contingut del cos documental ha estat cabdal per a identificar els primers temes significatius. La identificació d'aquests temes o unitats d'anàlisi (Ryan & Bernard, 2003) han esdevingut un focus de pensament sobre el corpus recollit.

De manera progressiva, la "lectura intensiva" i recurrent de la informació (Charmaz, 2006) ha anat focalitzant l'anàlisi i ha permès descartar informació per arribar a les categories substancials que expliquen els resultats de l'estudi. El tipus de codificació seguida ha estat oberta (Gibbs, 2012) – des de la informació a la identificació de categories teòriques– i, com a tal, els codis han anat emergint des de les dades a partir de l'anàlisi reiterativa d'incidents i no des de la formulació teòrica prèvia (Bonet i Martí, 2011). Per descomptat, ningú comença amb una manca absoluta d'idees, però en la mesura del possible, en les fases inicials, l'anàlisi s'ha dut a terme llegint el corpus documental i intentant aclarir els significats tal i com defensen Glaser i Strauss (1967).

⁸⁴ Recordem que, tot i que vam demanar els mateixos documents a cada institut, l'anàlisi s'ha dut a terme amb els que ens van facilitar. Quant als que manquen, la direcció del centre ens va fer saber que o bé estaven revisant els documents o bé estaven en procés de construcció.

Arribar a la construcció d'un llibre de codis i a l'elaboració d'un esquema conceptual ha implicat un procés analític en el qual s'han utilitzat: a) codis estructurals (MacQueen, McLellan-Lemal, Bartholow, & Milstein, 2008) per tal d'organitzar el corpus documental en relació amb les dimensions i subdimensions del guió semiestructurat de cada entrevista (i.e. recolzament social, transició educativa, èxit educatiu, etc.); b) codis descriptius (Miles & Huberman, 1994) amb l'objectiu d'enumerar els temes de cada entrevista, és a dir, de què es parla en cada moment (i.e. processos de transició viscuts, opcions plantejades, projectes futurs, planificació d'itineraris, orientació educativa, concepte de suport, fonts de suport, tipus de suport, etc.); c) codis "in vivo" (Corbin & Strauss, 2015) procedents directament del llenguatge utilitzat pels entrevistats (i.e. "parlar de la vida", "venir a preguntar què et passa"); d) "memos", per enregistrar aquelles idees que vinculàvem darrere de cada codi i que ajuden a configurar el mapa de la teoria emergent; i, e) codis teòrics (Glaser & Strauss, 1967), generats a partir d'un procés de classificació, ordenació, integració i abstracció sota una lògica tant inductiva com deductiva.

Durant aquest procés, el sistema categorial resultant ha anat evolucionant des de la primera codificació i d'acord amb la revisió constant de la informació i la literatura fins a obtenir mapes relacionals de les categories centrals. Aquestes categories centrals tenen un significat teòric i estan recolzades per les dades; poden explicar-se en relació a la seva rellevància respecte a altres categories perquè han arribat al punt de saturació exigida. La relació entre el sistema de categories i els objectius de la recerca es presenta en la taula següent (Taula 19):

Objectiu general 1	
Indagar el rol que ocupen els <u>centres</u> educatius de secundària en la provisió d'oportunitats educatives que puguin traduir-se en suport social i institucional del qual es beneficiïn els joves de famílies immigrades per a construir trajectòries educatives d'èxit.	
Objectius específics	Categories d'anàlisi emergides
<p>1.1. Determinar els objectius i les accions específiques dels centres per afavorir trajectòries continuïstes.</p> <p>1.2. Indagar les possibilitats reals que el professorat percep en la transició dels els joves de famílies immigrades des de la PO cap a ES/CFGS i, per tant, en tenir garanties d'èxit educatiu.</p> <p>1.3. Identificar mecanismes de formació de capital social en l'entorn escolar de l'alumnat de famílies immigrades a secundària.</p> <p>1.4. Comprendre de quina manera els objectius i les estructures organitzatives i curriculars dels centres educatius condicionen o afavoreixen la formació del capital social i els mecanismes de suport institucional i social de què es poden beneficiar els joves de famílies immigrades.</p> <p>1.5. Captar quin tipus d'accions pedagògiques s'emprenen des dels centres de secundària per a promoure la formació del capital social i la conversió de recursos potencials a recursos adquirits (suport institucional i social) que permetin la construcció de trajectòries educatives d'èxit per part d'aquests joves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTE I PROMOCIÓ DE L'ÈXIT EDUCATIU ALS CENTRES <ul style="list-style-type: none"> ❖ Objectius pedagògics institucionals <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preocupació per fomentar la continuïtat educativa ▪ Preocupació per l'atenció a la diversitat ❖ Visions múltiples d'èxit educatiu <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visions individuals/compartides ▪ Significat de l'èxit educatiu <ul style="list-style-type: none"> • Èxit centrat en els resultats i les sortides • Èxit centrat en el benestar i el desenvolupament individual ❖ Visió de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepcions en torn a la seva continuïtat educativa ▪ Visió institucional de la seva continuïtat educativa • MECANISMES DE FORMACIÓ DE CAPITAL SOCIAL DELS CENTRES <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cultures organitzatives <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obertura i implicació institucional amb el barri i la comunitat <ul style="list-style-type: none"> • Grau d'obertura (centres encapsulats/centres oberts) • Grau d'implicació (col·laboradors/dinamitzadors) • Ús dels recursos de l'entorn ▪ Mecanismes pedagògics de suport <ul style="list-style-type: none"> • Funció dels mecanismes: compensatòria/de promoció • naturalesa dels recursos (pensants per l'ESO/per la PO) • Diversitat de recursos ❖ Concepte de suport <ul style="list-style-type: none"> ▪ Significat del suport en clau de continuïtat ▪ Formes que pot adoptar i ubicació del suport <ul style="list-style-type: none"> • Tècnica, institucional, burocràtica: s'ubica en les estructures • Relacional: s'ubica en els vincles ❖ Relacions, conductores de suport <ul style="list-style-type: none"> ▪ Direccionalitat dels vincles <ul style="list-style-type: none"> • Deixar-se ajudar: responsabilitat individual del jove • Ser ajudat: responsabilitat institucional

Objectiu general 2	
Comprendre com es construeix l'èxit educatiu a secundària per part dels <u>joves</u> de famílies immigrades.	
<p>2.1. Identificar el perfil de joves de famílies immigrades que accedeix a l'etapa de secundària postobligatòria.</p> <p>2.2. Conèixer l'evolució de les trajectòries d'èxit d'aquests joves al llarg de la secundària postobligatòria.</p> <p>2.3. Descriure els elements o factors que han estat presents en la configuració de la seva trajectòria d'èxit educatiu a l'institut.</p> <p>2.4. Comprendre com s'interrelacionen i combinen aquests elements o factors per donar forma a les trajectòries educatives de l'alumnat.</p> <p>2.5. Comprendre l'experiència acadèmica de l'alumnat des de la seva perspectiva i la dels agents socioeducatius.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EXPERIÈNCIES MIGRATÒRIES VISCUDES O SENTIDES <ul style="list-style-type: none"> ❖ Migracions, trajectòries i projectes diversos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Migració viscuda o sentida ▪ Lloc de procedència, nacionalitats i cultures d'origen, moment d'arribada i incorporació al sistema educatiu ▪ Circumstàncies en què s'han donat els reagrupaments: <i>patró migratori, motivacions per migrar, projectes familiars en el país d'acollida, etc.</i> ▪ Pèrdua i reconstrucció de rols vitals ❖ Impacte de les experiències migratòries en les trajectòries educatives <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinàmiques de continuïtat (possibilitats de romandre en el sistema) ▪ Dificultats associades: <i>adquisició de la llengua vehicular, adaptació a un nou sistema educatiu, nivells d'escolarització diversos, etc.</i> ▪ Concepció de l'educació: <i>motivacions de continuïtat</i> • PRESA DE DECISIONS SOBRE LA CONTINUÏTAT <ul style="list-style-type: none"> ❖ Motivacions, aspiracions i estratègies de continuïtat del propi alumnat <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivacions pragmàtiques: <i>acreditació, noves oportunitats</i> ▪ Motivacions ideològiques: <i>sentiment d'autoeficàcia, motivacions filials, ideologies de l'oportunitat, cultura de l'optimisme, imaginar el futur</i> ▪ Estratègies d'enfrontament: <i>dirigides a la resolució de problemes, improductives, xarxes de suport</i> ❖ Imaginari social dels joves respecte les opcions que tenen i la seva viabilitat <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visions diferenciades vinculades a les opcions acadèmiques/professionals: <i>nivell, capacitat, hores d'estudi, perfil acadèmic o professional, opcions, etc.</i> ❖ Expectatives, recomanacions i pressions familiars ❖ Expectatives i orientacions del professorat ❖ Trajectòries viscudes i dificultats associades • EXPERIÈNCIA ACADÈMICA VISCUDA I DIFICULTATS ASSOCIADES <ul style="list-style-type: none"> ❖ Diferents tipus o perfils d'èxit ❖ La construcció de trajectòries d'èxit fragil <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultats acadèmiques: <i>amb assignatures, nivell educatiu, manca de tècniques d'estudi, etc.</i> ▪ Problemes de relació al centre ▪ Dificultats amb la llengua vehicular ▪ Dificultats de tipus familiar: <i>responsabilitats, discontinuïtats escolars, suport i implicació familiar, etc.</i> ▪ Repeticions ▪ Qüestions de gènere

<p>Objectiu general 3 Comprendre de quina manera les possibilitats de recolzament inherents a <i>les relacions que s'estableixen entre els agents institucionals i l'alumnat de famílies immigrades</i> afavoreixen l'èxit educatiu i les transicions educatives a secundària (ESO-PO, PO-ES/CFGs).</p>	
<p>3.1. Qüestionar la funcionalitat de les relacions socials i educatives de l'alumnat en la construcció de l'èxit educatiu d'aquests joves a secundària.</p> <p>3.1.1. Explorar la percepció que tenen els alumnes dels altres com a fonts de suport i, sobretot, del personal escolar en la seva trajectòria educativa i transició a l'ES o CFGS.</p> <p>3.1.2. Indagar en la qualitat del suport de què disposen els joves: l'accés que tenen a fonts i recursos institucionals, a rebre orientació acadèmica i personal, a obtenir suport de diverses tipologies, etc.</p> <p>3.1.3. Analitzar l'activació i mobilització de les relacions com a via per afavorir la construcció de trajectòries educatives d'èxit.</p> <p>3.1.4. Valorar la capacitat o vulnerabilitat acadèmica i social vinculada a les dinàmiques relacionals de l'alumnat.</p> <p>3.2. Analitzar el tipus de relacions socials i educatives existents entre aquests joves i els agents institucionals.</p> <p>3.3. Analitzar de quina manera els adolescents s'involucren en comportaments de construcció de xarxes personals i de cerca de suport.</p> <p>3.4. Conèixer la percepció que té el professorat de l'apertura dels joves cap a buscar recolzament social i recursos, i de possibles diferències per raó de classe social, gènere i ètnia.</p> <p>3.5. Comprendre com els joves articulen els sistemes de suport institucional i identificar possibles diferències per raó de classe social, ètnia o gènere.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • LES RELACIONS DE L'ALUMNAT <ul style="list-style-type: none"> ❖ Vincles i fonts de suport ❖ Funcionalitat de les fonts <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formes de suport <ul style="list-style-type: none"> • <i>Suport emocional, informatiu i tangible</i> • <i>Suport acadèmic, assessorament i orientació: ajuda amb les tasques escolars, orientació educativa i professional, consells personals respecte a decisions acadèmiques, suport personal en la resolució de conflictes, gestió de recursos i temps, creació d'espais de treball conjunt, etc.</i> ▪ Confiabilitat en les fonts • LES RELACIONS AMB ELS AGENTS SOCIOEDUCATIUS I LA SEVA INTENSITAT <ul style="list-style-type: none"> ❖ Naturalesa de les relacions entre l'alumnat i el professorat <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacions professor-alumne ▪ Relacions socials i educatives de suport ❖ Les relacions socials i educatives de suport amb el professorat <ul style="list-style-type: none"> ▪ Condicions que afavoreixen aquestes relacions: temps, tipus d'activitats, coneixement de l'alumne, etc. ▪ Atributs de suport <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qualitats dels agents institucionals i de les interaccions amb ells</i> • <i>Qualitats de l'acció pedagògica dels docents</i> • COMPORTAMENTS DE CONSTRUCCIÓ, NEGOCIACIÓ I CERCA D'AJUDA <ul style="list-style-type: none"> ❖ Disponibilitat del suport ❖ Apertura interpersonal dels joves i cerca de suport <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elements condicionants: <i>personalitat, distància cultural, "què vol dir obrir-se i cercar suport", incidents i altres experiències negatives, etc.</i> • LA FORÇA DELS VINCLES EN LA PROMOCIÓ EDUCATIVA <ul style="list-style-type: none"> ❖ Vincles protectors ❖ Vincles promotors <ul style="list-style-type: none"> ▪ Models: positius i negatius ▪ Influències <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendre què és el que no s'ha de fer</i> • <i>Desenvolupament d'identitats i actituds pro-acadèmiques</i> ▪ Obligacions de reciprocitat ▪ Suport institucional: <i>suport directe, suport integrador, suport vinculant o d'intermediació, suport de gestió</i>

Taula 19. Relació entre el sistema de categories amb els objectius de la recerca

6. Rigor científic

Parlar de rigor científic en una recerca vol dir parlar de qualitat, confiabilitat, plausibilitat, adequació metodològica, credibilitat, congruència, etc. o del terme més utilitzat i que més ha preocupat a la investigació educativa: la "vàlida" (Sandín, 2000). I, en recerques com aquesta, com en totes les altres, malgrat les fortalezes associades als dissenys mixts, també ens hem enfrontat al repte de la vàlida, la qual ha motivat preguntes en tot moment (i.e. Els resultats que han emergit de l'estudi qualitatiu quan han estat confirmats pels de l'estudi quantitatiu són més rellevants? És necessari assignar un major pes a uns resultats que als altres? Si les inferències qualitatives i quantitatives es contradueixen, com s'ha de concloure? etc.).

Per a donar-hi resposta, a continuació es plantegen les qüestions principals que en deriven –la representació, la legitimació i la integració– (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010;

Onwuegbuzie & Johnson, 2006), a més de les qüestions ètiques que s'han tingut en compte i que garanteixen que la recerca s'ha fet d'acord amb la legislació vigent i sota unes bones pràctiques científiques.

- *La representació i la legitimitat*

La representació fa referència a la dificultat que té tot investigador/a per a “capturar” realment les experiències viscudes pels participants mitjançant la paraula escrita i, en particular, amb paraules i números (Denzin & Lincoln, 2005), mentre que la legitimitat implica demostrar que les inferències fetes són creïbles, transferibles, fiables i confirmables –criteris inicialment proposats per Lincoln i Guba (1985) i que ells mateixos han discutit en treballs posteriors (Guba & Lincoln, 1990; Lincoln, 1995). De fet, en investigacions mixtes aquests reptes poden arribar a exacerbar-se perquè tant el component quantitatiu com el qualitatiu introdueixen els seus propis problemes de representativitat i legitimitat.

En aquesta investigació aquestes qüestions de rigor queden garantides a partir de la qualitat del disseny metodològic, el rigor interpretatiu i, la qualitat i transferència de les inferències.

En primer lloc, quant a la qualitat del disseny, s'han utilitzat els procediments que s'han cregut més adients per a respondre a la finalitat principal d'aquest treball –cosa que ja ha quedat documentada al llarg d'aquest capítol– en combinació amb un anclatge teòric sòlid. El desenvolupament de la recerca s'ha dut a terme amb la major pulcritud possible (responsabilitat personal, dialogant amb diversos experts de dins i fora del camp d'estudi, reconeixent la pròpia perspectiva, etc.).

En segon lloc, respecte al rigor interpretatiu, per tal d'assegurar que els resultats i les interpretacions derivades de la recerca són fidedignes es va establir la triangulació com a una de les estratègies principals de credibilitat (Lincoln & Guba, 1985; Stake, 1995). El concepte de triangulació és essencial en aquest tipus de dissenys mixts perquè permet arribar a interpretacions de manera comprensiva i exacta. Entre els diversos tipus de triangulació existents (Creswell & Plano Clark, 2011; Denzin & Lincoln, 2012; Greene, 2005; Onwuegbuzie & Teddlie, 2007) –de dades, de mètodes, d'investigadors, de teories, i de disciplines (Hussein, 2009)–, en aquest estudi s'ha utilitzat principalment: la *triangulació de dades*, ja que s'han confrontat diferents fonts d'informació; i, la *triangulació metodològica* ja que s'ha fet ús de diferents mètodes sobre un mateix objecte d'estudi i s'han utilitzat diferents tècniques de recollida d'informació. Com pot veure's, la triangulació ha esdevingut una estratègia que s'ha posat en joc al comparar dades; contraposar perspectives teòriques i empíriques; comparar teories, contextos, instruments, agents, etc.

Per últim, quant a la qualitat i transferència de les inferències, es va optar per l'estratègia d'utilitzar indicadors de baixa inferència per assegurar la transferibilitat i confirmabilitat de la recerca. En aquest sentit, la informació s'ha enregistrat de forma literal sempre que ha estat possible i després els resultats s'han fonamentat amb evidències literals de les persones i les situacions. D'aquesta manera, la transferibilitat queda garantida perquè es disposa d'una base de dades que pot consultar-se i utilitzar-se per a sustentar les interpretacions en contextos diferents. Per altra banda, la confirmabilitat s'assegura mitjançant el registre constant de la informació i la seva organització, i també mitjançant la reducció de dades (codificació), la reconstrucció dels processos seguits i la síntesi dels resultats obtinguts (Lincoln & Guba, 1985).

- *La integració*

La integració, per part seva, fa referència a la dificultat que hom té en combinar dades quantitatives i qualitatives, ja sigui de manera seqüencial o en paral·lel, ja que en ocasions poden, per exemple, contradir-se. En relació amb aquest repte, apareix també el grau en què la

combinació d'enfocaments pot donar resposta a les finalitats bàsiques que persegueixen els mètodes mixts (Greene et al., 1989) i, en el nostre cas, a utilitzar els resultats d'un estudi per ajudar a concretar l'altre estudi, en el qual cal decidir el mostreig i el desenvolupament del mateix.

El grau d'aprofundiment amb el qual s'ha dut a terme aquesta investigació ha permès adreçar les quatre raons principals per a combinar enfocaments qualitius i quantitius (Collins, Onwuegbuzie, & Sutton, 2006): a) l'enriquiment de la mostra, perquè la selecció dels casos de l'estudi qualitatiu es va poder optimitzar per tal d'assegurar la pertinença de cada participant; b) la fidelitat dels instruments de recollida d'informació, ja que s'ha avaluat allò que resultava més útil i apropiat a partir dels instruments de què es disposava, i alhora s'ha garantit que les eines creades fossin més adequades, vàlides i confiables; c) la integració dels tractaments, perquè ha pogut consolidar-se la fiabilitat de la intervenció; i d) l'increment de la significació general, perquè el disseny de l'estudi ha permès comptar amb una major amplitud i riquesa de les dades, així com enriquir la interpretació.

- *Qüestions ètiques*

Per acabar, com passa en qualsevol investigació, hi ha dues qüestions ètiques que no han quedat descuidades: la forma de recollir, processar i presentar les dades; i, el contacte amb els participants de l'estudi (Kitchener & Kitchener, 2009). En aquest sentit, el procés d'investigació seguit s'acull al codi de bones pràctiques en recerca de la Universitat de Barcelona (2010), el qual planteja un treball honest, responsable i rigorós tot salvaguardant els possibles conflictes d'interès que sorgeixin en el seu transcurs. A més, com que en la recerca han participat persones, menors d'edat i subjectes en situació de vulnerabilitat, l'ètica del treball de camp ha implicat tenir una cura especial en assegurar el codi deontològic, de manera que quedés garantida la protecció i confidencialitat de les seves dades personals, l'anonimat dels informants i dels espais d'observació. La participació ha estat voluntària i informada, i s'han utilitzat pseudònims per a tots els informants que han participat.

Conclusió

En aquest capítol ha quedat explicat el disseny i el marc metodològic general d'aquesta recerca. El plantejament de l'estudi neix de la importància cabdal que prenen les relacions en la vida dels joves i en les seves trajectòries educatives, i del nostre interès en comprendre de quina manera les dinàmiques que interfereixen en la formació d'aquestes relacions a l'etapa de secundària pot ajudar a determinar accions i mesures que afavoreixin trajectòries continuïstes en el col·lectiu de joves de famílies immigrades. Formulats el problema de recerca, la finalitat que guia aquest treball és, doncs, *comprendre com les relacions socials i educatives dels joves de famílies immigrades amb el seu entorn –i en particular amb els agents socioeducatius– incideixen en la construcció de les seves trajectòries educatives d'èxit a secundària*. Si bé existeixen nombrosos estudis a nivell internacional que han abordat aquesta qüestió, en el nostre context són pocs els treballs que l'han tractat de manera exhaustiva i que es constitueixen com a antecedents immediats.

Guiats per aquesta finalitat han quedat plantejats els objectius generals i específics de la investigació, a partir dels quals s'han discutit les decisions metodològiques preses al llarg del procés. Aquestes han donat lloc a plantejar una recerca de *mètode mixt de tipus explicatiu seqüencial amb dues fases* (quan → QUAL) on la segona ocupa un paper central. La primera fase, de tipus quantitatiu, està lligada a una recerca longitudinal de casos finançada pel Ministeri d'Economia i Competitivitat (I+D+i EDU2011-25960) i, la segona és un *estudi de casos múltiples*, dissenyat a partir de l'anàlisi feta en la primera fase. Atenent als motius que sustenten l'ús de mètodes mixts, el disseny seqüencial de la recerca és de *desenvolupament*, perquè la concreció de l'estudi de cas (fase 2) –específicament el disseny de les tècniques

d'obtenció d'informació i la delimitació dels casos— deriva dels resultats del primer mètode (fase 1). En la primera part de la recerca necessitàvem concentrar-nos en aprendre sobre les realitats dels joves de famílies immigrades, els agents institucionals, els centres educatius i els barris, per a després poder aprofundir i comprendre la construcció de l'èxit educatiu d'aquests joves des de la perspectiva de les relacions socials i educatives d'aquests amb els agents institucionals. D'aquesta manera, el disseny metodològic d'aquesta recerca ha implicat processos cíclics d'anada i tornada de la teoria a la realitat, i viceversa.

Abans d'abordar les fonts principals d'informació i els agents d'estudi amb els quals es dona resposta a la finalitat principal de la investigació, s'han analitzat les possibilitats d'accés al treball de camp i han quedat definits els criteris que s'han tingut en compte per a seleccionar els centres (titularitat, oferta, mida, perfil, accés, i representativitat del grup d'alumnat de famílies immigrades, etc.) i els casos d'estudi (pertinença teòrica, saturació i, qualitat de la recerca). La primera fase d'aquesta recerca s'ha emmarcat en la investigació longitudinal de tres anys (2012-2014) esmentada, la qual va permetre recollir l'evolució de les trajectòries educatives d'èxit de tots els joves de famílies immigrades de tres centres públics des del darrer curs de l'Educació Secundària Obligatòria (4t d'ESO) fins l'últim curs de l'etapa post-obligatòria (2n de Batxillerat o 2n de Cicles Formatius de Grau Mitjà –CFGM). Per tant, l'escenari empíric de l'estudi s'ha ubicat precisament en aquests tres instituts, i l'univers general ha quedat conformat per tots els joves de famílies immigrades que cursen l'etapa secundària a l'escola catalana.

Per dur a terme la recerca, s'han utilitzat tres tipus de tècniques principals a partir de les quals s'ha recollit la informació: el qüestionari i les entrevistes —aquestes últimes adoptant un pes fonamental—, i l'anàlisi documental com a estratègia complementària. Les fonts d'informació d'aquest estudi s'entenen com tots aquells elements que permeten, d'una banda, obtenir informació rellevant de l'objecte d'estudi i, de l'altra, documentar els casos. Per altra banda, els agents d'estudi han estat tots aquells individus amb capacitat d'agència en el cas, els quals permeten crear realitats construïdes a partir de la interacció que es produeix entre ells. Donat que la segona fase de la recerca ocupa un paper central, aquest capítol s'ha centrat sobretot en el procés d'elaboració de les entrevistes semi-estructurades per a l'alumnat i el professorat.

Un cop explicades les tècniques de recollida d'informació, s'han presentat les tècniques d'anàlisi i les consideracions pre-analítiques que s'han tingut en compte, malgrat que pel disseny d'aquest tipus de recerca mixta l'etapa d'anàlisi de dades pot ocórrer en qualsevol moment del procés de recollida de dades. La informació recollida mitjançant els qüestionaris i les escales de la primera fase de la recerca i, les entrevistes semi-estructurades i l'anàlisi documental de la segona fase —recollides seqüencialment— ha estat analitzada de forma independent. Com que es tracta d'un disseny seqüencial en el qual la primera fase de la recerca és de tipus quantitativa, es va començar utilitzant mètodes estadístics per a reduir i tractar les dades d'aquesta fase, els resultats de la qual van ser útils per al disseny dels instruments de la segona fase. Posteriorment, un cop recollides les dades de la segona fase, els resultats d'ambdues van transformar-se per a la seva posterior anàlisi utilitzant altres estratègies analítiques pròpies del tractament de dades de naturalesa discursiva.

Finalment, el capítol conclou amb la presentació dels criteris de rigor científic que han sustentat l'estudi, a més de les qüestions ètiques que s'han tingut en compte i que garanteixen que la recerca s'ha fet d'acord amb la legislació vigent i sota unes bones pràctiques científiques.

Conclusion (bis)

This chapter explains the design and general methodological framework for this research. The approach to the study begins with the key importance of relationships in the lives of young people and their educational careers. Our interest is in understanding the way in which

dynamics interfering in the formation of these relationships at secondary school can help determine actions and measures promoting continuing educational careers in the group of young people from immigrant families. Having formulated the research problem, the aim of this study is, therefore, *to understand how social and educational relationships between young people from immigrant families and their environment –in particular with socio-educational agents– affect the construction of their successful educational careers at secondary school.* Although many studies at international level have dealt with this issue, in our context there are few works that have dealt with it exhaustively and which constitute immediate forerunners to this research.

Guided by this aim, the general and specific objectives of the research have been established and, based on these, the methodological decisions made throughout the process have been discussed. These have given rise to a research approach based on a *mixed method of the sequential explanatory type in two phases* (quan → QUAL) in which the second of these plays a central role. The first, quantitative, phase is linked to longitudinal case research financed by the Ministry of the Economy and Competitiveness (R+D+i EDU2011-25960) and the second is a *multiple case study*, designed based on the analysis made during the first phase. Considering the reasons underlying the use of mixed methods, the sequential design of the research is developmental because the specification of the case study (Phase 2) – in particular the design of the techniques for obtaining information and delimiting the cases – derives from the results of the first method (Phase 1). In the first part of the research, we needed to concentrate on learning about the situation of young people from immigrant families, the institutional agents, the schools and the districts so we could then go into depth and understand the construction of the educational success of these young people from the point of view of their social and educational relationships with institutional agents. In this way, the methodological design of this research has involved cyclical to and fro processes from the theory of reality and vice-versa.

Before dealing with the main sources of information and the study agents as a response to the main purpose of the research, the possibilities of access to the fieldwork have been analysed and the criteria for selecting the schools (ownership, offer, size, profile, access and representativeness of the group of pupils from immigrant families, etc.) and the cases for study (theoretical belonging, saturation and quality of research) taken into account. The first stage of this research has formed part of the three-year longitudinal investigation (2012-2014) already mentioned, which made it possible to pick up the development of the successful educational careers of all the young people from immigrant families from three state schools from the last year of compulsory secondary education⁸⁵ (4th year of ESO) to the final year of post-compulsory education⁸⁶ (2nd year of *Batxillerat* or 2nd year of middle-cycle vocational training –CFGM). The empirical setting for the study has therefore been located in these three schools and the general universe has consisted of all the young people from immigrant families in secondary education in the Catalan school system.

To carry out the research, three main types of technique have been used to collect the information – the questionnaire and the interviews, the latter playing a fundamental role – as well as documentary analysis as a complementary strategy. The sources of information for this study are understood as all the elements making it possible to, firstly, obtain relevant information about the subject of study and, secondly, document the cases. Meanwhile, the

⁸⁵ Compulsory secondary education (known as «ESO», 4 years), refers to Spanish secondary education (since 1996) and aims preparing students between 12 and 16 years of age for subsequent studies and/or integration into the workforce.

⁸⁶ Post-compulsory education (also known as Post-16 education) refers to four independent areas of education; the student must obtain the certificate of compulsory secondary education before continuing to either option of post-16 education: high school (2 years), mid-level vocational training, mid-level arts and design, and mid-level sports training.

agents studied have been all the individuals with agency capacity in the case, making it possible to create realities constructed based on the interaction occurring between them. Considering that the second stage of the research plays a central role, this chapter has focused above all on the process of creating the semi-structured interviews for pupils and teachers.

Once the information collection techniques have been explained, the analysis techniques and pre-analytical considerations taken into account have been presented, although due to the design of this type of mixed research, the data analysis stage can occur at any point in the data collection process. The information collected in the questionnaires and scales in the first stage of the research and the semi-structured interviews and documentary analysis of the second stage – collected sequentially – have been analysed independently. As it is a sequential design in which the first stage of the research is quantitative, we began using statistical methods to reduce and process the data from this stage, the results of which were useful for designing the tools for the second phase. Subsequently, once all the second-phase data had been collected, the results of both were transformed for subsequent analysis using analytical strategies for processing discursive data.

Finally, the chapter ends with the presentation of the scientifically rigorous criteria that have supported the study, as well as the ethical issues taken into account which ensure the research has been carried out in accordance with current legislation, following good scientific practice.

CAPÍTOL 4: ELS CENTRES DE SECUNDÀRIA EN L'ESTRUCTURA D'OPORTUNITATS EDUCATIVES, CONTEXTOS DE SUPORT SOCIAL I INSTITUCIONAL

CHAPTER 4: SECONDARY SCHOOLS IN THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES: CONTEXTS FOR SOCIAL AND INSTITUTIONAL SUPPORT

INTRODUCCIÓ

1. UBICACIÓ, CONTEXT URBÀ I PERFIL DELS CENTRES
 - 1.1. *Característiques principals de les tres poblacions*
 - 1.2. *Recursos socioeducatius i projectes de desenvolupament comunitari*
 - 1.3. *Perfil descriptiu dels centres*
2. CONCEPTE I PROMOCIÓ DE L'ÈXIT EDUCATIU ALS CENTRES
 - 2.1. *Els objectius pedagògics dels centres i el seu concepte d'èxit educatiu*
 - 2.2. *Alumnat de famílies immigrades amb trajectòries d'èxit educatiu: una realitat?*
3. MECANISMES DE FORMACIÓ DE CAPITAL SOCIAL DELS CENTRES
 - 3.1. *Tres centres amb cultures organitzatives diferents*
 - 3.2. *El concepte de suport social i institucional dels centres*
 - 3.3. *Les relacions, conductores de suport i de recursos*

CONCLUSIÓ

CONCLUSION (BIS)

*Això és sa casa, per molts nanos és sa casa.
Gent que torna al cap de molts anys
i torna a demanar ajuda,
a demanar informació [...].
Ja fa temps que són fora i tornen.
Això és casa.
(EP: 6Fon, 20918-21104)*

Introducció

L'objectiu últim de “comprendre com es construeix l'èxit educatiu a secundària postobligatòria per part dels joves de famílies immigrades en virtut de les relacions socials i educatives que estableixen amb l'entorn escolar” ens va dur a posar un primer èmfasi en els centres pel rol que juguen en la provisió directa d'oportunitats educatives. Concretament, des de la mirada dels dos eixos teòrics principals que sustenten aquest treball –el capital social i el suport social–, en aquest capítol s'indaga com les dinàmiques organitzatives dels centres educatius participants en la recerca incideixen en què puguin esdevenir contextos proclius de suport social i institucional; una anàlisi que esdevé clau abans d'abordar l'evolució i construcció de les trajectòries educatives d'èxit dels joves (capítol 5) i les possibilitats de recolzament inherents a les relacions que s'estableixen entre els agents institucionals i l'alumnat (capítol 6), perquè delimita les singularitats del context on s'emmarquen aquestes qüestions.

Els centres i els seus barris constitueixen el gran escenari on els joves construeixen les seves xarxes relacionals de suport, sovint movent-se en contextos institucionals diferents, i relacionant-se també amb persones que formen part de l'un i de l'altre. D'una banda, gran part dels sistemes de suport dels joves i del seu entramat relacional poden localitzar-se en els centres educatius, tant pel moment evolutiu en què es troben –les relacions socials cobren una importància vital en l'etapa de l'adolescència– com per la quantitat d'hores que passen dins de les institucions educatives des que s'escolaritzen. Els barris, per part seva, també constitueixen un dels escenaris principals on els joves viuen transicions ecològiques (Maya-Jariego, 1999b), renegocien els seus rols i posicions socials i, creen les seves xarxes de suport social.

Encetem aquest capítol tot introduint breument els barris i la comunitat general on resideixen⁸⁷ la majoria d'alumnes dels tres instituts participants en l'estudi per tal d'obtenir una mirada àmplia del context, abans d'analitzar de quina manera els objectius, les estructures organitzatives d'aquests centres i les mesures pedagògiques implementades afavoreixen la formació de capital social. Utilitzem dades censals, padrons i altres documents municipals, les observacions fetes des de 2012 fins a la data actual tant en el marc de l'estudi precedent a aquest (I+D+i EDU2011-25960) com en l'actual, les entrevistes semiestructurades realitzades en el curs 2013-2014 i els documents de centre facilitats pels equips directius. Es recorda que l'estructura del capítol es sustenta principalment en el sistema categorial emergit en el transcurs de l'anàlisi de les entrevistes.

1. Ubicació, context urbà i perfil dels centres

Nombrosos treballs han posat de manifest que els barris incideixen sobre el comportament social, la qualitat de vida i les oportunitats de futur dels que hi resideixen. Alguns autors com Musterd i Andersson (2006) han assenyalat efectes especialment negatius en aquells barris on es concentra una gran proporció de persones amb problemes de pobresa o on hi ha deficiències importants a nivell urbanístic i de serveis, que poden traduir-se en una manca d'expectatives de futur relacionades amb la precarització del mercat laboral, amb la segregació social i amb la manca de vincles comunitaris. Aquests aspectes suposen no només un empobriment de la qualitat de vida de la població en general, sinó en particular dels joves –els quals veuen incrementada la seva vulnerabilitat tot experimentant situacions que generen exclusió. En aquest sentit, hi ha una extensa literatura que aborda el grau d'influència de l'efecte barri (*neighbourhood effect*) a l'hora d'explicar els resultats acadèmics dels joves que viuen en contextos socialment vulnerables.

⁸⁷ En alguns casos, els joves viuen en barris contigus o fins i tot poblacions de la vora. Tanmateix, expressen que passen la major part del seu temps en els centres educatius i fora d'ells acostumen a relacionar-se amb els companys de l'institut al barri del mateix.

Prenent com a referència els treballs empírics que com aquests assenyalen la importància de tenir en compte els contextos més amplis, en aquest apartat es presenten els resultats de l'anàlisi descriptiva dels contextos on s'ubiquen els tres centres participants en l'estudi. D'una banda, s'identifiquen les característiques principals dels tres municipis i, concretament, dels districtes i barris dels centres. De l'altra, es presenten els recursos socioeducatius i els projectes de desenvolupament comunitari. En un conjunt, aquesta anàlisi permet obtenir una major comprensió tant dels espais clau de construcció de capital social com de les possibilitats ecològiques de l'entorn de les quals es puguin beneficiar els centres i els actors d'aquesta recerca.

1.1. Característiques principals de les tres poblacions

La recerca s'ha dut a terme en tres instituts d'educació secundària de la província de Barcelona. Els tres centres representen diferents contextos geogràfics que han viscut un fort creixement urbà. Queda representada una gran població d'una comarca d'interior (Sabadell, Vallès Occidental), una petita població de comarca d'interior (La Llagosta, Vallès Oriental), i un institut de la segona ciutat més gran de Catalunya, i de la comarca del Barcelonès (L'Hospitalet de Llobregat). El Barcelonès és la comarca més poblada i industrialitzada del principat; el Vallès Occidental és un dels principals nusos de comunicacions de Catalunya i també d'Espanya; i el Vallès Oriental és la comarca que té més creixement demogràfic relatiu, després de la Selva i el Baix Penedès. Alhora, els tres municipis on s'ubiquen els centres varien en quant a extensió i població. Sabadell i L'Hospitalet són dues ciutats metropolitanes, entre les cinc ciutats amb més habitants de Catalunya. La Llagosta, per contra, és el catorzè terme municipal més petit de Catalunya i té una població inferior als barris dels altres dos centres de l'estudi. En els tres casos, els centres es situen en zones perifèriques del casc antic i, especialment a l'Hospitalet i a Sabadell, són barris que tenen una elevada densitat poblacional. A l'Hospitalet el fenomen de la immigració estrangera en el barri del centre, conjuntament amb el barri situat al nord i contigu a aquest, va experimentar un increment del 445 per cent en el marc temporal de 5 anys (Ajuntament de L'Hospitalet, 2006, p. 18) i com a conseqüència de tenir una de les densitats més elevades d'habitants i d'habitatges de la ciutat, l'Ajuntament està duent a terme un projecte d'intervenció integral de millora urbanística i socioeconòmica del territori.

Les etapes de construcció de les tres ciutats evidencien que han estat punts importants d'acollida de població immigrant interna i externa, element que està estretament vinculat amb les condicions de vida i els nivells d'instrucció que es situen per sota de la mitjana catalana. Sabadell i La Llagosta tenen percentatges de població estrangera inferiors al conjunt de la comunitat catalana (15,34%, 2013⁸⁸), en canvi, l'Hospitalet té un percentatge major. Malgrat que els barris on s'ubiquen els centres presenten una concentració considerable d'immigrants, a Sabadell, el districte on s'ubica l'institut es situa en la mitjana pel que fa al nombre d'estrangers del municipi i, per tant, considerablement per sota dels districtes i barris que concentren més població migrada de Sabadell com Can Puiggener (31,03%) o Sud (20,49%), precisament els sectors més perifèrics de la ciutat. En canvi, els barris de l'Hospitalet i la Llagosta en qüestió presenten una major concentració d'immigrants que la resta de zones de cada ciutat. Les nacionalitats més presents en els tres municipis provenen d'Amèrica del Sud i el nord d'Àfrica, concretament, de Bolívia, Equador i el Marroc. En el cas de Sabadell i La Llagosta, també hi ha una forta presència de romanesos, i a l'Hospitalet, de pakistanesos. La descripció que fan els centres dels barris és la següent:

Es tracta d'un barri obrer on el nivell socioeconòmic general és mitjà-baix. [...] Les famílies són castellanoparlants i l'alumnat és en gran majoria fills o néts d'immigrants. [...] A partir del 2000 i fins ara, hi ha

⁸⁸ Tot i que en aquest cas disposem de les dades de 2014 (14,45%), hem optat per indicar el percentatge d'estrangers del 2013 per a respectar la proporcionalitat amb la resta de dades aportades al respecte.

hagut i hi ha un degoteig constant d'immigrants que arriben al barri. Per tant, actualment, hi ha una multiculturalitat a l'aula. (PECI1: 4)

Tenim al voltant d'un 20% d'alumnes nous, el grup més nombrós dels quals el formen sud-americans, seguits de magribins (que poden tenir com a llengua familiar l'àrab o l'amazic) i d'alumnes provinents de l'Europa de l'Est (búlgars, romanesos...). [...] El nivell socioeconòmic general és mitjà-baix. (PLI2: 4)

El barri soci econòmicament està deprimat i això és el que condiciona, bàsicament, l'entorn que tenen. [...] Estem aquí com en un gueto entre cometes... (EP: 3Fon, 14438-15052)

Pel que fa a la composició demogràfica, a les tres ciutats predomina més la població femenina i el fet migratori, en canvi, està masculinitzat, malgrat que en un cas i l'altre puguin observar-se diferències segons la procedència. En el col·lectiu sud-americà predominen les dones i en el col·lectiu africà, els homes. Quant als joves de 15 a 24 anys, el percentatge de joves que hi ha en aquesta franja d'edat és similar en els tres municipis. A diferència de la població general, la població jove, tant espanyola com estrangera, està masculinitzada, havent-hi novament diferències segons la procedència. A Sabadell i a La Llagosta les tendències observades en la població general es mantenen: predominen més les noies en el col·lectiu d'Amèrica del Sud i els nois en l'Africà. A L'Hospitalet, en canvi, tot i que hi ha més noies al col·lectiu sud-americà, el percentatge de nois i noies al col·lectiu africà és el mateix.

Pel que fa als nivells d'instrucció de la població dels tres municipis, en general són inferiors als del conjunt de la població catalana. Els percentatges són alts respecte la població que no té estudis o amb estudis primaris o bàsics. A Sabadell i La Llagosta, la població estrangera encara presenta nivells d'instrucció inferiors que els seus anàlegs i, en canvi, a L'Hospitalet presenten nivells superiors. En aquest cas, probablement degut a l'estructura poblacional: la confluència de persones joves estrangeres sumada a les generacions ja ancianes dels moviments migratoris anteriors.

Respecte al coneixement de la llengua catalana, la característica comuna en les tres ciutats és que la població immigrant presenta majors dificultats en l'ús de la llengua. El fragment següent il·lustra la descripció que fa un dels instituts en relació a l'ús de la llengua vehicular, cosa que també s'observa en els altres centres:

La llengua predominant de relació a la Llagosta és el castellà, per tal com el percentatge de població catalanoparlant és baixíssim. Per aquest mateix motiu, els immigrants aprenen abans el castellà que no el català, ja que el coneixement del català no resulta imprescindible per fer vida a la Llagosta. Aquesta situació es reproduïx amb exactitud en el nostre centre: el 80%, aproximadament, dels alumnes són procedents de la Llagosta i, en la immensa majoria dels casos, tenen el castellà com a llengua materna. El castellà és a més la seva llengua principal d'ús, mentre que el català es limita gairebé exclusivament a les activitats acadèmiques dins del centre. [...] La impressió majoritària entre els docents del nostre centre és que quan els nostres alumnes acaben l'ESO tenen, en general, major grau de competència lingüística en llengua castellana que en llengua catalana. (PLI2: 4-5)

Per acabar, la renda familiar és inferior a la de Catalunya en els tres casos, sent més baixes a La Llagosta i a L'Hospitalet que a Sabadell. I, en canvi, les taxes d'atur estan entre un i quatre punts percentuals per sota de les dades de Catalunya l'any 2013, sent La Llagosta el municipi amb més atur. Per tant, els tres municipis presenten menys atur que el conjunt total de municipis catalans. Tanmateix, la relació de la població amb l'activitat econòmica mostra que hi ha un percentatge major de desocupació en la població estrangera que en l'espanyola, de més de deu punts percentuals tant a Sabadell com a L'Hospitalet de Llobregat.

A continuació, es presenten les característiques principals dels tres contextos per municipis (Taula 20). Aquestes dades contextuais que s'exposen de manera esquemàtica estan desenvolupades a l'Annex V.

	Institut Rosa Sabater (Sabadell)	Institut Màrius Torres (La Llagosta)	Institut Fontanelles (L'Hospitalet)
Etapes de construcció del barri	<ul style="list-style-type: none"> Nucli d'habitatges edificat durant el moviment migratori andalús i gallec dels anys 60. A partir de la dècada dels 2000, el barri experimenta una arribada constant d'immigrants procedents d'Amèrica del Sud i del Nord d'Àfrica. Barri de serveis. 	<ul style="list-style-type: none"> Municipi industrial, fruit de la ubicació en el segon cinturó de Barcelona. 33% de la superfície urbanitzada és residencial mentre el 58,9% és industrial i comercial Als 60 va ser un punt important d'acollida de població immigrant de la resta de l'Estat. 	<ul style="list-style-type: none"> Construcció obrera dels anys 60 que s'ha mantingut pràcticament intacta. Població provinent de varies corrents migratòries: migració interna (anys 50 i 70) i externa (dècada 2000). Actualment, segon municipi de Catalunya en habitants.
Població	<ul style="list-style-type: none"> Ciutat: 207.649 h (2013). La ciutat es divideix en 7 districtes, els quals compten amb un o més sectors formats a la vegada per un o més barris. Districte del centre educatiu: 38.112 h, i barri: 20.461 h (2012) Més població femenina i, en canvi, en la població estrangera predomina més la masculina, tot i que hi ha variacions per nacionalitat de procedència. 	<ul style="list-style-type: none"> Ciutat: 13.447 h (2013). No dividida en districtes. Un element característic de la població llagostenca és que presenta un percentatge alt de nascuts a la resta de l'Estat; en termes de migracions interiors (29,30%) ha acollit percentualment més moviments migratoris espanyols que els que s'han produït al Vallès Oriental (20,81%) i al conjunt de Catalunya (19,44%) (CERC, 2013, p. 14). Més població femenina i fenomen migratori masculinitzat. Variacions per nacionalitat. 	<ul style="list-style-type: none"> Ciutat: 254.056 h (2013) L'Hospitalet es divideix en 6 districtes i 12 barris. Districte del centre: 44.074 h, i barri: 28.198 h (2013) 4 de cada 10 ciutadans de l'Hospitalet nascuts a l'estranger escullen el districte on s'ubica l'institut per a viure, tot concentrant el 39,14% de la població estrangera, un dels percentatges més elevats de la ciutat. La població estrangera del barri La Florida suposa el 39,29% (Ajuntament de L'Hospitalet, 2013, p. 46). Més població femenina i fenomen migratori masculinitzat. Variacions per nacionalitat.
Joves 15-24 anys	<ul style="list-style-type: none"> 9,67% (2013) Major percentatge de nois que de noies; també en entre els joves estrangers. Variacions per nacionalitats. 	<ul style="list-style-type: none"> 9,10% (2013) Major percentatge de nois que de noies; també en entre els joves estrangers. Variacions per nacionalitats. 	<ul style="list-style-type: none"> 9,43% (2013) Major percentatge de nois que de noies; també en entre els joves estrangers. Variacions per nacionalitats.
Taxa d'immigració	<ul style="list-style-type: none"> Ciutat: 11,6% (2013) Districte: 13,11% (2012) 	<ul style="list-style-type: none"> Ciutat: 12,84% (2013) 	<ul style="list-style-type: none"> Ciutat: 21,54% (2013) Barri: 39,14% (2013)
Nacionalitats	<ul style="list-style-type: none"> Les nacionalitats de la ciutat cobreixen 127 països diferents, i les més presents són: <ul style="list-style-type: none"> Amèrica del Sud (37,27%) – Bolívia i Equador Àfrica (31,01%) – Marroc Resta Europa (17,63%) – Romania 	<ul style="list-style-type: none"> Les nacionalitats de la ciutat cobreixen més de 48 nacionalitats diferents, i les més presents són: <ul style="list-style-type: none"> Àfrica (38,77%) – Marroc Amèrica del Sud (31,34%) – Bolívia 	<ul style="list-style-type: none"> Les nacionalitats de la ciutat cobreixen 138 països diferents, i les més presents són: <ul style="list-style-type: none"> Amèrica del Sud (46,31%) – Bolívia i Equador Àsia i Oceania (16,35%) – Pakistan Àfrica (14,30%) – Marroc
Nivells d'instrucció	<ul style="list-style-type: none"> Percentatge de població sense estudis o amb estudis bàsics similar a la mitjana catalana (8,53% dels catalans no tenen estudis; 13,38% té estudis primaris)⁸⁹. 	<ul style="list-style-type: none"> Nivells d'instrucció per sota Catalunya. Percentatges superiors de població sense estudis que Catalunya, i encara més en la població estrangera. 	<ul style="list-style-type: none"> Nivells baixos de persones amb estudis universitaris i que no saben ni llegir ni escriure o no tenen estudis malgrat ser una ciutat metropolitana, a la

⁸⁹ No es disposen de dades recents que ens permetin establir comparacions per districtes a Sabadell.

Capítol 4. Els centres de secundària en l'estructura d'oportunitats educatives...

	<ul style="list-style-type: none"> De la població estrangera, major percentatge de persones analfabetes. Per sota en educació primària i secundària i per sobre al batxillerat superior. 	<ul style="list-style-type: none"> La població estrangera de la Llagosta presenta nivells d'instrucció inferiors que els espanyols del municipi. 	<p>vora de moltes universitats.</p> <ul style="list-style-type: none"> Nivells d'instrucció més baixos que el conjunt de la població catalana. Estrangers presenten nivells més alts que els espanyols en la majoria de categories. Menor percentatge de persones analfabetes i sense estudis, i un major percentatge de persones amb estudis superiors.
Coneixement del català	<ul style="list-style-type: none"> Percentatges similars a Catalunya en totes les categories de domini lingüístic: llegir, escriure, parlar, etc. El 36,84% de la població estrangera no entén el català. 	<ul style="list-style-type: none"> Coneixement baix de la llengua: 45% de la població no el sap escriure (3,36% d'estrangers). Ús més limitat de la llengua en el cas dels estrangers (14,81% no l'entén). 	<ul style="list-style-type: none"> Coneixement baix de la llengua. Gran avenç en els darrers anys, però resta per sota del Barcelonès i del conjunt de Catalunya, amb marges importants. El 27,7% de la població estrangera no entén el català.
Relació amb l'activitat econòmica	<ul style="list-style-type: none"> Major percentatge de desocupació en la població estrangera, concretament de deu punts percentuals més. 	<ul style="list-style-type: none"> No es disposa de dades segregades per nacionalitat. Tanmateix, des del 2004, el nombre d'aturats s'ha multiplicat per tres en la població. 	<ul style="list-style-type: none"> Major percentatge de desocupació en la població estrangera, de setze punts percentuals més que la població espanyola.
Nivell socioeconòmic	<ul style="list-style-type: none"> RFDB⁹⁰ per habitant (Milers d'euros): 16,7 Taxa d'atur: 18,6% (2013) 	<ul style="list-style-type: none"> RFDB per habitant (Milers d'euros): 12,9 Taxa d'atur: 20,44% (2013) 	<ul style="list-style-type: none"> RFDB per habitant (Milers d'euros): 13,8 Taxa d'atur: 17,23% (2013)
Recursos socioeducatius dirigits a la població jove	<ul style="list-style-type: none"> Una desena d'entitats: un parell d'esplais juvenils, la biblioteca municipal del barri; l'Escola d'Adults i, el centre cívic també del barri. Els espais joves s'utilitzen sobretot com a espais relacionals i el seu ús és universal. 	<ul style="list-style-type: none"> Més d'una trentena d'entitats: centre cultural i juvenil, complex esportiu, centre cultural, servei d'informació juvenil, escola de pintura, etc. Oferta cultural reduïda per a la població jove i infantil, i els equipaments culturals no estan prou aprofitats. 	<ul style="list-style-type: none"> Una setantena d'entitats: biblioteques públiques, centres culturals, centres d'estudis, centres de recursos, grups de joves, oficines d'emancipació, etc. Té la mateixa oferta en equipaments i programes que altres ciutats amb la meitat d'habitants; no s'acompanya de les infraestructures culturals que li pertocarien.
Projectes de desenvolupament comunitari	<ul style="list-style-type: none"> Pla Educatiu d'Entorn, en construcció. Espai Jove de la zona No hi ha relació entre l'institut i aquests projectes. 	<ul style="list-style-type: none"> Projecte de Ciutat Educadora No hi ha relació entre l'institut i aquests projectes 	<ul style="list-style-type: none"> Llarga experiència en aquest tipus d'accions i compta amb una bona xarxa cívica. Projectes nombrosos. Hi ha relació entre l'institut i aquests projectes

Taula 20. Síntesi de les característiques principals dels municipis i barris on s'ubiquen els centres educatius

⁹⁰ Barcelona té una Renta Familiar Disponible Bruta (RFDB) de 19.9, i la mitjana de Catalunya és de 16.9. Al Vallès Occidental (Sabadell) és 16.8, al Vallès Oriental (La Llagosta) és 15.7, i al Barcelonès (L'Hospitalet) és 17.8.

1.2. Recursos socioeducatius i projectes de desenvolupament comunitari

Abans de descriure el perfil dels tres instituts i d'estudiar sota una perspectiva més comprensiva la seva cultura de funcionament i els mecanismes que despleguen per afavorir trajectòries continuïstes, es va procedir a fer una anàlisi dels recursos socioeducatius i projectes de desenvolupament comunitari amb què compta cada municipi amb l'objectiu de conèixer el teixit associatiu dels barris (Taula 20).

Els instituts de la Llagosta i l'Hospitalet compten amb un teixit associatiu més ric en els districtes en qüestió que el barri de Can Rull, a Sabdell, on s'ubica l'Institut Rosa Sabater, malgrat que a la Llagosta es consideri que l'oferta cultural per als joves és reduïda i a l'Hospitalet no s'acompanyi de les infraestructures culturals que li pertocarien atenent la mida de la ciutat. El mateix succeeix en relació als projectes de desenvolupament comunitari, els quals estan més consolidats i, sobretot, de manera molt rellevant a l'Hospitalet. En termes generals, els tres municipis compten en major o menor mesura amb projectes de desenvolupament comunitari i amb entitats diverses que esdevenen espais relacionals i un recurs per a la població jove, cosa que només l'institut de l'Hospitalet aprofita i integra en el seu projecte educatiu. A continuació es presenta una descripció d'aquests recursos i projectes per municipis.

1.2.1. Recursos i projectes a Sabadell

Al voltant d'una desena d'entitats es presenten com un recurs per a la població jove de Can Rull. Entre els més rellevants dirigits a aquesta població destaquen un parell d'esplais juvenils, la biblioteca municipal del barri; l'Escola d'Adults i, el centre cívic del barri. Malgrat això, segons la direcció del centre, l'apertura del centre al barri és mínima:

En el marc del Pla estratègic d'Autonomia de Centre (PAC) es va dur a terme una doble avaluació del centre (externa i interna) [...] on es van detectar les següents debilitats que es poden canviar: a) la manca d'obertura del centre al barri i b) la baixa participació dels alumnes al centre. (PDI1: 12)

Gran part de les relacions establertes amb la resta de serveis de la zona tenen un caràcter eminentment institucional; esdevenen útils per a l'intercanvi d'informació i la prestació de serveis puntals, però no deriven en la formulació de projectes comuns ni en vertebrar les accions socioeducatives comunitàries amb el projecte educatiu de centre.

Amb el centre cívic i el CAP del barri hi ha unes bones relacions institucionals, especialment amb el CAP, amb el qual es porten a terme algunes accions conjuntes: les revisions dentals, la vacunació obligatòria i la visita setmanal d'una ATS que ofereix atenció a l'alumnat sobre dubtes relacionats amb la salut. [...] Dins l'entorn de la ciutat, l'Institut està adherit o fa ús de diversos projectes de l'Ajuntament de Sabadell: l'«Aprentatge d'oficis», el programa «Ciutat i Escola», i també hi ha un protocol d'absentisme escolar amb el qual s'estableixen línies de col·laboració. Amb el centre cívic no podem dir que hi hagi una gran relació, tan sols usem la seva sala d'actes per necessitats concretes, però no hi ha cap via de col·laboració o treball compartida. Les relacions amb les escoles properes i adscrites a l'Institut són força bones i hi ha una col·laboració quant a compartir informació del treball de les competències lectores, i el traspàs d'informació de les característiques personals i acadèmiques dels alumnes que comencen els estudis de secundària al nostre centre. (PDI1: 4)

L'ús que els joves fan dels serveis és variat. Segons un estudi encarregat per l'Ajuntament de Sabadell (Pongiluppi, Moreno, & Espinach, 2012, p. 32), hi ha importants diferències entre els col·lectius d'origen que en fan ús. Segons l'estudi de "Valors i hàbits socials de la població llatinoamericana de Sabadell" d'aquests autors, aquest segment de la població utilitza les biblioteques notablement menys que la població autòctona. A diferència, el nombre d'usuaris dels espais joves de la ciutat és pràcticament universal i s'utilitzen sobretot com a espai relacional.

En aquest mateix informe, s'assenyala també que el percentatge més alt d'usuaris habituals als Espais Joves han deixat els seus estudis i no tenen cap ocupació; sovint més nois que noies. Els professionals d'aquests espais es troben amb què presenten una falta d'implicació en les activitats organitzades i una manca de motivació generalitzada (2012, p. 34).

Per últim, destaquen el "Pla Educatiu d'Entorn", que actualment es troba en vies de construcció, i l'Espai Jove de la zona, un subgrup dins del centre cívic que ofereix des d'activitats físicoesportives a reforç escolar, passant per l'orientació i sessions de cerca de feina. Segons la Regidoria de Drets Civils i Ciutadania, però, la ciutat compta amb unes 195 entitats relacionades amb l'àmbit de les polítiques de drets civils i ciutadania i, entre elles, la meitat estan dirigides a la franja infantil i juvenil i, concretament, 67 són entitats específicament juvenils. De les 195, també n'hi ha 60 que estan destinades a la població migrada, sent el col·lectiu subsaharià el que més associacions ha generat, encara que en general els nivells de pertinença de la població estrangera a aquestes entitats són baixos, sovint perquè estan massa atomitzades i sense vertebració, o no es coneixen (Pongiluppi et al., 2012, p. 43).

1.2.2. Recursos i projectes a La Llagosta

Els joves del municipi compten amb més d'una trentena d'entitats: el Centre Cultural i Juvenil "can Pelegrí" –on es troben la biblioteca i l'Escola Municipal de Música–, el complex esportiu "El Turó", el Centre Cultural "La Llagosta", el Servei d'informació juvenil Pelegrí, etc. Moltes altres entitats, per exemple, estan vinculades al folklore i la cultura popular i tradicional de diferents regions d'Espanya i tenen una llarga trajectòria a la comunitat llagostenca.

Per tant, el municipi compta amb un teixit associatiu ric del qual es poden beneficiar els joves, tot i que la Regidoria de Cultura de l'Ajuntament de La Llagosta destaca en el seu anàlisi DAFO que hi ha una oferta cultural reduïda per a la població jove i infantil, i els equipaments culturals no estan prou aprofitats. I que, a més, hi ha una manca d'integració social dels nouvinguts recents (CERC, 2013, p. 52). Tanmateix, l'institut Màrius Torres no té relació amb aquestes entitats, cosa que ens indica la poca apertura del centre al barri.

En relació amb els projectes de desenvolupament comunitari, la Llagosta compta amb el Projecte de Ciutat Educadora, a partir del qual les entitats i la ciutadania, en col·laboració amb l'Administració, defineixen accions i es comprometen a executar-les per fer del municipi un entorn potencialment educador. En efecte, la Regidoria de Cultura recull que aquest projecte ha introduït valors com la coresponsabilitat i una visió del municipi com a entorn educatiu que ha quallat sobretot en les Associacions de Mares i Pares (AMPA), convertint-se en impulsores de cultura adreçada als infants i en el nucli de nous grups amb visió de ciutat (CERC, 2013, p. 28).

1.2.3. Recursos i projectes a L'Hospitalet

La joventut de La Florida compta amb un gran ventall d'associacions i entitats que es presenten com un recurs per a la població jove. Entre elles, s'hi troben biblioteques públiques, centres culturals, centres d'estudis, centres de recursos, grups de joves, oficines d'emancipació, associacions de teatre, clubs esportius i un fort moviment d'entitats d'esplai i lleure infantil i juvenil de tipus molt divers. Tanmateix, el Pla de Cultura assenyala que l'Hospitalet té, aproximadament, la mateixa oferta en equipaments i programes que altres ciutats amb la meitat d'habitants, i que el fet de ser molt més poblada no s'acompanya de les infraestructures culturals que s'esperaria de la mida de la ciutat (CERC, 2007, p. 39).

Pel que fa als projectes de desenvolupament comunitari, l'Hospitalet té una llarga experiència en aquest tipus d'accions i compta amb una bona xarxa cívica que l'institut Fontanelles aprofita i integra al centre. A continuació, recollim específicament alguns dels projectes del barri de l'institut en els quals ha participat el centre:

- *Pla Educatiu d'Entorn*. Un projecte de treball en xarxa per fomentar la cohesió social, l'educació intercultural, la igualtat d'oportunitats i l'ús de la llengua catalana.
- *Comissió Jove*. Comissió que pretén potenciar la veu dels i les joves del barri, optimitzar la visió que se'n té i promoure la seva participació veïnal.
- *Recuperació de la memòria història del barri*. Projecte iniciat el 2006 que pretén que les generacions joves coneguin el camí recorregut pel barri des dels seus orígens.
- *Mostra d'entitats i serveis per a joves*. Exposició anual en què es presenta l'oferta lúdica adreçada a la població jove a nivell de barri.
- *Estimem La Florida*. Projecte que tracta de millorar la percepció dels veïns en relació al seu barri i incidir així sobre la seva identitat, compromís i participació en ell.
- *Assajant el Nostre Futur*. Projecte iniciat en 2011, la finalitat del qual és propiciar espais de trobada pels joves, i promoure així la seva participació en el territori. Desenvolupa activitats com: el teatre de l'oprimit, espais de reflexió, diàleg i procés grupal, i activitats de vinculació amb el barri i associacions.
- *Grup de Joves AAVV*. Vocalia dins de l'associació de veïns en què els joves tracten temes relacionats amb el barri i la joventut.
- *Projecte Òmnia*. Iniciativa conjunta dels Departaments de Benestar Social i Família i l'aleshores Comissionat per la Societat de la Informació per tal de donar resposta a la necessitat creixent d'universalitzar l'accés a les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC).

1.3. Perfil descriptiu dels centres

Els centres participants en la recerca són de titularitat pública⁹¹ i ofereixen tant els estudis de l'etapa obligatòria (l'ESO) com diverses modalitats de l'etapa postobligatòria (Batxillerats, CFGM i CFGS). En tots els casos, l'oferta del propi centre assegura la possibilitat de continuar els estudis, tant seguint l'itinerari de qualsevol de les modalitats de batxillerat com optant per cursar un dels diferents cicles formatius que tenen.

La mida dels centres aporta dos contextos humans diferents. Els instituts de Sabadell i La Llagosta són dos macrocentres d'aproximadament mil alumnes i diverses línies educatives (amb un 18% aproximadament d'alumnat immigrant), i l'institut de l'Hospitalet és un centre més petit amb la meitat d'alumnes que els altres dos, però on més de la meitat són de famílies immigrades. La representativitat del grup d'alumnat migrant és de, com a mínim, la mitjana d'alumnat estranger escolaritzat a Catalunya.

En funció del nombre d'alumnes que atenen els instituts, la plantilla varia. En el cas dels dos macrocentres, la plantilla de professorat supera la cinquantena de persones, mentre que a l'Hospitalet representa una mica més de la meitat. En el cas dels centres de l'Hospitalet i la Llagosta compten també amb la figura d'un tècnic d'integració.

a) Institut Rosa Sabater

És un dels 13 centres públics de secundària del municipi. Ofereix 4 línies d'Educació Secundària Obligatòria (ESO); 1 de batxillerat en les modalitats científica-tecnològica, i social-humanística; i, 3 cicles formatius de la família d'informàtica: un cicle de grau mitjà de *Sistemes*

⁹¹ La titularitat del centre educatiu (públic, privat o concertat) és un aspecte important a considerar en qualsevol estudi sobre educació i immigració en tant que les dades assenyalen una distribució desigual de l'alumnat estranger a Catalunya. La tendència general, al llarg dels anys, és que els centres públics han matriculat més del 80% del total d'alumnes estrangers, mentre que en els centres privats aquesta xifra se situa per sota del 20%. En el curs 2013-2014, 31.200 alumnes estrangers es trobaven matriculats en el sector públic, mentre que 7.524 ho feien en el sector privat, i 7.136 en el concertat (Idescat, 2015).

Microinformàtics i Xarxes (SMX); i dos cicles de grau superior d'*Administració de Sistemes Informàtics i Xarxes (ASIX)* i de *Desenvolupament d'Aplicacions Multiplataforma (DAM)*. El fet de disposar d'aquests cicles permet que l'alumnat que opti per aquesta família d'estudis pugui estar escolaritzat al centre fins a 9 anys completant tota l'educació secundària obligatòria i postobligatòria; opció que també és possible en 6 altres centres de la ciutat els quals també ofereixen diferents opcions d'educació secundària postobligatòria. El tipus d'especialització oferta obre també les portes a nivell de comarca ja que atreu alumnes d'altres localitats com Matadepera, Polinyà o Sant Quirze del Vallès.

Un altre tret distintiu de l'institut és que acull alumnat amb deficiències auditives en modalitat bilingüe del municipi i la comarca, és a dir, que compten amb un mestre intèrpret de Llengua de Signes Catalana i dos mestres d'Audició i Llenguatge. A més, compten amb una Unitat d'Audició i Llenguatge. Segons la direcció del centre "una de les qüestions més complicades és augmentar el grau d'inclusió d'aquests alumnes, que tan sols s'ajunten amb alumnes oïdors a Educació física o a les sortides i les activitats de sensibilització de la sordesa al PAT [...] perquè els darrers alumnes que es van incorporar al centre tenien un nivell escolar molt baix" (PDI1: 8).

Actualment, compta amb unes 70 places de plantilla establerta pel departament: 56 professors d'ESO i Batxillerat i, 14 de cicles formatius. Altres característiques del professorat en general són l'estabilitat de la plantilla, amb un 10% d'interins.

b) Institut Màrius Torres

És un centre públic d'ensenyament secundari en el qual s'imparteixen quatre línies dels diferents nivells d'ESO, el Batxillerat en les seves modalitats tecnològica i científica, i humanística i social, dos cicles formatius de grau mitjà de famílies diferents –*Gestió administrativa* i, *Instal·lacions de telecomunicacions*–, i dos cicles formatius de grau superior també de famílies diferents i que pretenen ser la continuïtat dels primers –*Administració i Finances* i, *Manteniment Electrònic*–. A més, ofereixen dues modalitats dels Programes de Formació i Aprenentatge Professional (FIAP) inserits en el marc dels Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI), els quals es desenvolupen en col·laboració amb el Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC) i es realitzen a l'institut: auxiliar de muntatges d'instal·lacions elèctriques i d'aigua i gas i, auxiliar de treballs de fusteria i instal·lacions de mobles. Per últim, el centre oferta també l'opció de fer el curs específic per a l'accés als cicles de grau superior (CAS).

L'institut compta amb 68 professors, 2 formadors del PQPI, 2 educadores de la USEE, 1 tècnic d'integració social i 1 vetlladora, a més a més d'un equip de 3 persones a consergeria i 2 administratives a la secretaria del centre. En l'últim curs 2013-14, el centre tenia matriculats 962 alumnes.

c) Institut Fontanelles

Va néixer com a centre d'educació infantil i primària quan l'escola veïna no podria fer front a l'augment de la natalitat dels anys 60 i principis dels 70, i la immigració de ciutadans de la resta de l'Estat. Amb les darreres promocions de l'Educació General Bàsica del sistema educatiu espanyol del moment i l'extensió de batxillerat, l'any 1993 es va transformar en un institut de formació professional on només s'impartia l'especialitat administrativa i comercial. Tres anys després, van començar les noves promocions de l'ESO i el centre va passar a ser un institut d'educació secundària.

Actualment, té 2 línies d'ESO, 1 únic grup de batxillerat que es divideix en subgrups quan s'escau per respondre a les dues modalitats del centre –humanitats i ciències socials i, científic i tecnològic–, i dos cicles formatius de la família d'administració –un de grau mitjà de gestió administrativa i un de grau superior d'administració i finances–. De manera anàloga a altres

instituts de Catalunya, aquest dona també la possibilitat de cursar el batxillerat en 3 cursos, oferint un pla d'estudis personalitzat amb 6 o 7 matèries per curs, la qual cosa flexibilitza els itineraris dels joves que ho necessiten. Compta amb 36 places de plantilla establerta pel departament per atendre a l'alumnat.

El centre es troba ubicat en la zona amb la taxa d'immigració més alta de tot el municipi, i fruit de la crisi es troba en una situació complicada ja que aquesta ha tingut un impacte més gran en aquesta població, considerada durant aquesta etapa la més vulnerable. La presència de l'alumnat immigrant és, doncs, molt alta. D'un total de 413 estudiants, 166 són d'origen espanyol i 267 d'origen estranger, la qual cosa suposa un 59,81% de població immigrant repartida de la següent manera: un 54,62% a l'ESO i un 67,68% a la postobligatòria. De les 26 nacionalitats presents a l'institut, les més importants en percentatge són l'equatoriana, la marroquina i la dominicana (PECI3: 5-6).

2. Concepte i promoció de l'èxit educatiu als centres

Els centres educatius on creixen i estudien els alumnes condicionen les seves trajectòries. Malgrat existeixi un marc general que regula l'activitat docent, els centres disposen per ordenament jurídic d'un marge d'autonomia que els permet ajustar la seva actuació a les característiques del seu entorn i el seu alumnat. Aquesta autonomia es concreta en els documents que expliciten els objectius pedagògics i organitzatius del centre, entre els quals el Projecte Educatiu de Centre (PEC) recull les decisions de la comunitat educativa sobre la identitat, els principis bàsics i les opcions educatives de cada institució tot orientant la seva activitat i dotant-la d'una personalitat pròpia. Com a conseqüència, cada centre es constitueix com una unitat individual amb una idiosincràsia particular i juga una influència determinada en l'experiència educativa de l'alumnat, que en el cas dels joves de família immigrada pot ser més o menys complexa en funció de com s'entengui i faciliti la seva integració a l'institut, el domini de la llengua vehicular i de la resta de competències que necessita per a tenir les mateixes possibilitats de graduar-se i promocionar educativament.

Amb l'objectiu, doncs, de comprendre com els centres conceben les trajectòries dels joves abans d'indagar de quina manera es posen en joc els mecanismes de formació de capital social del qual poden beneficiar-se els joves de famílies immigrades, vam analitzar els projectes educatius tot cercant si en la definició dels principis i finalitats de la seva activitat educativa i dels seus objectius i prioritats quedava definit el marc de la seva acció pedagògica, amb especial sensibilitat per a l'alumnat de famílies immigrades.

Aquesta anàlisi ens va permetre copsar els objectius pedagògics i l'aposta de futur de cada institut, però no ens va semblar suficient per entendre fins a quin punt el professorat compartia uns objectius comuns que permetessin la superació de les actuacions individualitzades, conscients que sovint les concrecions explicitades per escrit en els documents de centre acaben traduint-se en un conjunt de bones intencions que no sempre es corresponen amb la seva realitat diària. Per aquest motiu, vam decidir indagar a partir de l'explicació viva del professorat quina noció d'èxit educatiu compartien, partint de la idea que el significat que tingués en cada institució ens permetria entendre de millor manera l'acció educativa, el tarannà i la manera de fer de cada institució, així com també l'horitzó de l'èxit educatiu concretament de l'alumnat de famílies immigrades, una qüestió que no sempre queda explícita en els documents donat el tractament global de l'alumnat. Aquest interès es fa encara més visible, en un moment en què l'èxit educatiu està a l'ordre del dia, sense saber moltes vegades com es concreta i què es requereix per aconseguir-lo.

2.1. Els objectius pedagògics dels centres i el seu concepte d'èxit educatiu

Encetem, doncs, aquesta primera secció en dos subapartats. En el primer recollim els resultats de l'anàlisi dels principis i objectius pedagògics dels tres instituts duta a terme a partir dels documents facilitats pels seus equips directius. I, en el segon, els resultats de l'anàlisi temàtica de la dimensió de les entrevistes al professorat que té a veure amb la manera com entenen i fomenten l'èxit educatiu des de cada institució.

2.1.1 Anàlisi dels objectius pedagògics dels centres

Tots els instituts defineixen en termes similars que el PEC és "una eina de treball per a tots aquells que formen part de la comunitat educativa i un document de referència per als que s'incorporin al centre" (PECI3: 3), "un punt de convergència i alhora de partida de les actuacions del centre per tal d'aconseguir els objectius que es proposen" (PECI1: 6), i "una aposta de futur que sigui fidel alhora al camí recorregut" (PECI2: 1). Tanmateix, la data d'aprovació dels documents consultats en el curs acadèmic 2012-2013 és en el cas de l'Institut Rosa Sabater el 21 de març de 2006, a l'Institut Màrius Torres el març de 2010, i a l'Institut Fontanelles el 3 de maig de 2010. La primera qüestió que vam poder constatar és, doncs, que efectivament els projectes educatius dels centres no eren documents que haguessin estat revisats recentment –una qüestió precisament comentada pel professorat en el moment de facilitar-nos-els. Aquest aspecte ens va corroborar de nou la necessitat d'indagar mitjançant les entrevistes els objectius i pretensions educatives que el professorat emmarca darrere la noció d'èxit educatiu.

En els principis pedagògics i organitzatius de l'Institut Rosa Sabater, destaca que la seva missió i visió institucional emfatitza la inclusió i l'atenció a la diversitat, prenent com a punt de partida les seves particularitats i característiques individuals. El centre defineix "la seva acció formadora amb especial sensibilitat pels problemes dels més febles i de les classes i grups empobrits" (PECI1: 6). En aquest sentit, estableixen que "treballaran en un marc que ajudi a adquirir i millorar aquells hàbits, comportaments, aprenentatges i actituds necessaris per al desenvolupament humà de tots els alumnes acceptant i adaptant-se a les individualitats" (PECI1: 6). Una mostra d'això és que el centre acull des de fa molts anys l'alumnat amb deficiències auditives de Sabadell i comarca (PDI1: 8), malgrat que actualment no estan dins de l'aula ordinària sinó en la Unitat d'Audició i Llenguatge creada a conseqüència del baix nivell escolar dels darrers alumnes escolaritzats. En termes de continuïtat educativa, l'institut planteja que "procurarà garantir-la per a tot l'alumnat del centre que acaba l'ESO conduint-lo o bé al batxillerat o bé als cicles formatius" (PECI1: 10) i que a més "facilitarà la inserció dels alumnes de batxillerat i cicles al món del treball mitjançant la realització de pràctiques a empreses de l'entorn més immediat i també d'altres entorns, com ara empreses de caire internacional, per aprofundir en l'aprenentatge dels idiomes" (PECI1: 10).

El projecte de direcció (2010-2014), el qual fa servir com a referent el PEC consultat per analitzar la realitat educativa de l'institut des de l'última direcció, planteja que en els últims anys s'ha tendit a oferir una millor resposta educativa a l'alumnat amb un baix nivell educatiu, cosa que al seu torn ha incidit en que el nombre d'alumnes matriculats al Batxillerat estigui disminuint als darrers anys, on s'ha detectat un elevat grau d'abandonament el primer trimestre, sent una de les possibles causes "la manca d'implicació de l'alumnat, agreujada per hàbits de treball i competències lingüístiques insuficients", problema que "tornen a trobar a Cicles, igual que al Batxillerat" (PDI1: 5). La direcció plantejava l'esforç fet per atendre l'alumnat amb "baix nivell" en els següents termes, la qual cosa és un indicador de que darrerament han establert múltiples mesures adreçades a prevenir la deserció escolar, i no pas la promoció educativa:

L'arribada de nous i noves a l'Institut i el poc interès que mostra l'alumnat per aprendre en general han fet que l'educació inclusiva a l'ESO estigui esbiaixada: s'atenen millor els alumnes amb nivells de coneixement i ritmes d'aprenentatge més baixos, quedant sense una atenció especial l'alumnat que vol fer estudis superiors. (PDI1: 5)

Pel que fa a l'Institut Màrius Torres, entre els principis del seu projecte educatiu destaquen, en primer lloc, els objectius 6 i 8 emmarcats en la seva tasca educativa, els quals plantegen "el disseny de currículums d'acord amb la realitat sociocultural de l'alumne i les seves necessitats educatives i de formació" i, el fet de voler "potenciar les capacitats de l'alumnat i en funció d'elles orientar-los en el disseny del seu currículum i en la tria de les diferents opcions postobligatòries" (PEC2: 1). Per tant, d'entrada, entenen que l'acció pedagògica del centre passa, com a mínim, per l'adaptació del currículum a les realitats de l'alumnat i per garantir una formació integral que en últim terme condueixi o orienti l'alumnat cap a la continuïtat educativa.

A diferència del projecte educatiu de l'institut anterior, pràcticament no hi ha referències que de manera explícita adrecin l'atenció a la diversitat com a tal, tot i que un recorregut per la resta de documentació que estructura i plasma el treball del propi centre (Pla estratègic d'autonomia del centre, Pla d'acció tutorial, i Programa d'atenció a la diversitat) posa de manifest la preocupació per millorar l'atenció de tot l'alumnat en general, motiu pel qual plantegen diferents mesures per a disminuir ràtios (augment de línies educatives –de quatre a cinc–, desdoblaments d'assignatures, agrupaments flexibles, etc.).

El Projecte de direcció del centre (2012-2014) es planteja com a objectiu principal oferir un servei públic de qualitat a la població, millorant la formació dels joves (PDI2: 3). En aquest document s'incorpora com a eix bàsic de gestió de centre la diversitat, tot plantejant que cal "entendre la diversitat de l'alumnat com un repte que exigeix adequar la resposta educativa de l'institut tant pel que fa a l'alumnat amb més dificultats per aprendre com aquell amb més possibilitats d'assolir l'excel·lència". Així mateix, pretenen entre altres qüestions: "millorar els resultats educatius", "afavorir la continuïtat de tot l'alumnat a l'ensenyament postobligatori, afavorint el seu èxit i la futura preparació i inserció laboral", "potenciar la continuïtat en el batxillerat i en els estudis de formació professional", "potenciar l'estímul de l'excel·lència educativa" (PDI2: 7-10).

Atenent aquestes qüestions, es pot concloure que en l'ideari d'aquest institut es fa una menció explícita a l'èxit educatiu en clau de potenciar la transició educativa de l'alumnat cap a la postobligatòria.

Per últim, l'Institut Fontanelles estableix en el seu projecte educatiu que l'eix principal de la seva proposta educativa és "combinar l'educació i l'aprenentatge, per afavorir la formació com a persones del seu alumnat" i "descobrir totes les potencialitats que els permetin orientar-se i ser participants en la societat actual" (PEC3: 2). Es defineixen com a escola inclusiva, que donada la idiosincràsia del seu alumnat i del seu professorat, té "la voluntat d'aconseguir una educació de qualitat per a tots i totes, independentment de les condicions generals, de gènere, d'origen social o de les capacitats de cada persona" (PEC3: 4). En base a aquesta missió, plantegen que "l'èxit educatiu i humà del seu alumnat depèn del treball en xarxa" (PEC3: 5), motiu pel qual fa anys van constituir el que anomenen la "comissió social". En ella aglutinen una vegada per setmana a diferents professionals –equip directiu, orientador, tècnic d'integració social, EAP, etc.– a partir dels quals oferir una resposta educativa més ajustada a les particularitats de l'alumnat. A més, estableixen com a principi "el manteniment de lligams i relacions entre el centre i el seu entorn" (PEC3: 8), a partir del qual articulen vincles periòdics amb entitats com l'Ajuntament. Per últim, el PEC del centre destaca que a finals del curs 2004-2005 van ser inclosos en el projecte PROA (Pla de Reforç, Orientació i Suport) del Fons Social Europeu, la qual cosa els va possibilitar consolidar el seu projecte educatiu a partir d'un pla estratègic que des de

llavors promou: “la millora dels resultats educatius, la millora de la cohesió social, la millora de la imatge del centre i, la continuïtat de l'alumnat a la postobligatòria” (PEC3: 11).

L'anàlisi feta permet constatar que l'Institut Fontanelles és un centre que destaca per la seva relació escola-comunitat, sent un centre de referència del barri i alhora dinamitzador del mateix; un tret distintiu que des de la direcció del centre s'entén com l'element que els permet vehicular l'èxit educatiu del seu alumnat. A diferència dels altres dos instituts, aquest compta des de fa anys amb objectius explícits per a garantir la continuïtat educativa del seu alumnat, que precisament destaca per tenir un percentatge molt elevat de joves de famílies immigrades.

En resum, els projectes educatius dels tres centres mostren una preocupació a nivell institucional per fomentar la continuïtat educativa, més enllà de l'ESO. En el cas de l'Institut Rosa Sabater, es desprèn que tot i que aquest objectiu es fa explícit en els últims anys la majoria de mesures pedagògiques del centre han estat adreçades a evitar més la deserció que la promoció educativa. El mateix s'observa en l'Institut Màrius Torres en el qual s'han desplegat un gran ventall d'estratègies d'atenció a la diversitat que, per una banda, han reduït la ràtio dels grups millorant una atenció més individualitzada, però alhora s'ha constituït com una mesura que ha dificultat la promoció educativa d'alguns grups com es veurà més endavant. En canvi, l'Institut Fontanelles, també amb el mateix objectiu ja ha emprés mesures per a fomentar-lo obrint el centre a la comunitat i a l'inrevés i promovent una sèrie de projectes i programes que articulen aquesta relació. Per acabar, els tres centres plantegen en la seva documentació organitzativa i pedagògica la seva preocupació per l'atenció a la diversitat i, en especial, pels col·lectius més vulnerables del centre.

2.1.2. Visions múltiples de l'èxit educatiu

Tenint en compte aquests principis i objectius educatius, es va demanar al professorat entrevistat com entenien i fomentaven l'èxit educatiu dels centres, per a després analitzar, entre altres qüestions, les possibilitats reals de promoció educativa que veien en l'alumnat de famílies immigrades.

A l'Institut Rosa Sabater i al Màrius Torres emergeixen visions individualistes i no consensuades amb la resta de companys, amb l'Administració i/o amb les famílies. A l'Institut Màrius Torres destaca també l'escepticisme dels docents amb la idea de “l'èxit” i “l'excel·lència educativa” i amb el que estableix l'Administració educativa. Les cites següents il·lustren aquests resultats:

Jo no sé si és de l'equip directiu o és personal, però crec que és bastant compartit que... l'èxit educatiu consisteix en treure de cada alumne el màxim de les seves capacitats. Per tant tenim en compte que el punt de partida de cadascun és molt diferent, i si un comença aquí, li pots demanar fins allà dalt, però el que comença aquí baix no li pots demanar fins allà dalt. Potser arribarà on comença l'altre, i cadascú... I això, com que és molt ambigu, de vegades, i va molt amb el criteri de cadascú, a vegades tampoc hi ha consens, eh?... [...] El nostre concepte d'èxit educatiu és molt diferent del de les famílies. (EP: 17Sab, 48149-49097)

Ja no és una qüestió de centre, és una qüestió de que a nivell d'administració s'entén molt per estadístiques, no? i per aprovats. Per mi, personalment, no és això. Però, des de dalt ens ve dictat que és això, llavors... [...] Ens trobem amb una controvèrsia i també que es valora... es fan aquestes proves de competències que tot és molt quantitatiu i que per mi no té sentit, que és una despesa de diners i que no reflexa tampoc molt la realitat, no? (EP: 10Mar, 44418-45512)

Hi ha diners endarrere, perquè hi ha un sistema que fa fallida i perquè han disgregat el gruix poblacional i han de saber quins grups de població per a què [puguin] mantenir-los sotmesos sense que hi hagi una revolta. El primer filtre és l'educatiu, doncs han de mesurar quanta gent podem suspendre. [...] és que és pervers... L'excel·lència educativa no és que les competències bàsiques... Si no ve per una altra cosa [...] és que ni els interessa... (EP: 9Mar, 37148-37713)

S'observa també la preocupació del professorat per la controvèrsia que deriva de l'individualisme meritocràtic de l'alumnat i les possibilitats reals que tinguin després d'aconseguir una feina vinculada a aquell títol si l'aprenentatge no s'ha donat adequadament:

¿Cómo entiendo el éxito? Es que es muy difícil [...] porque, mira, yo quiero que mis alumnos aprendan, y sin embargo ellos solo quieren aprobar, ¿sabes? Entonces me encuentro con un choque ahí de que tenemos intereses diferentes, ellos y yo. Ellos solo quieren... el éxito es tener el título porque el título me va a dar aquello y porque lo otro, lo otro y lo otro, ¿sabes? [...] Yo no sé si lo voy a conseguir, no creo. Yo creo que al final ellos ganan [...], y luego con el título se irán al trabajo y se encontrarán con que tendrán que empezar a aprender la carrera profesional porque la carrera académica les va a servir de poco para luego establecer la suya profesional. Pero bueno. (EP: 11Mar, 38669-39875)

Superats aquests plantejaments inicials en ambdós instituts, el professorat concep l'èxit des de dues perspectives principals, que com dèiem són posicionaments individuals que no han estat consensuats amb la comunitat educativa. Les dues perspectives són:

- A. una centrada principalment en els resultats i sortides (*outcomes* i *outputs*):
- *èxit educatiu en clau de resultats i de transició*⁹², entès com a garantir que l'alumnat assoleix uns resultats que el situen com a mínim en la mitjana esperada de les proves d'avaluació externa i, que com a conseqüència, presenta garanties suficients per a poder transitar amb èxit als estudis que es plantegi o al mercat laboral amb les competències que necessita desenvolupades;
 - *èxit educatiu en clau de graduació*, entès com a garantir que a l'alumnat acabi els estudis o pugui ser reorientat cap altres itineraris amb possibilitats reals de completar-los;
 - *èxit educatiu en clau d'impacte i retorn educatiu*, entès com que l'alumne aconsegueix la formació que necessita per a poder-se inserir en el món laboral i optar per ocupacions que li interessin;
- B. l'altra en el benestar i el desenvolupament individual de les persones:
- *èxit educatiu en clau d'adhesió educativa*, entès com que la comunitat educativa se senti part i sigui partícip de la institució educativa en termes de convivència i cohesió social;
 - *èxit educatiu en clau de desenvolupament individual*, entès com a garantir que l'alumne aconsegueix el màxim d'ell mateix.

En els dos centres apareixen les dues perspectives definides i es desgranen en les mateixes subcategories. Destaquen, però, dos matisos. Al Màrius Torres, apareix un nou element –la “innovació”– que afegim a la primera perspectiva –resultats i sortides– perquè el plantejament del centre se centra en el resultat i no en la innovació com a un procés formatiu de canvi i renovació (Tejada, 1998). En aquest sentit, l'institut concep la innovació educativa com els resultats que poden derivar de l'acció d'incorporar i adaptar-se a metodologies didàctiques diferents com, en aquest cas, les tecnològiques. Pel que fa a la segona perspectiva –centrada en el benestar i en el desenvolupament individual–, les subcategories aparegudes són les mateixes, però es fa una al·lusió explícita a la implicació de les famílies.

La taula següent (Taula 21) il·lustra l'emergència d'aquests significats en ambdós instituts:

⁹² A l'hora de descriure les diferents mirades aparegudes es pren com a referència la classificació teòrica d'Albaigés i Ferrer-Esteban (2012).

Perspectiva A: resultats i sortides	Resultats i transició	<p>... tenim molt clar [...] que un institut com el nostre estigui per sota [...] de la mitjana de Catalunya, això és un fracàs. [...] I <u>seria un èxit</u>, [...] <u>situar-nos a la mitjana</u> o una mica per sobre de la mitjana; és a dir, de centres que formen part de la nostra categoria. Nosaltres som un centre B, no? [...] Catalogat així. [...] la selectivitat pots discutir el que vulguis, però en el fons és una prova, com les proves de tercer d'ESO, les proves de quart d'ESO... [...] <u>si et posen el termòmetre</u>, un termòmetre <u>no diu massa sobre el nivell de salut</u> que tens, <u>però com a mínim et diu que no va bé</u>. [...] si és èxit escolar... doncs, home, haurien de millorar nosaltres i hauríem de mirar els resultats al final, deixem-nos de punyetes, <u>el que vol el nano és tindre un títol que li sigui útil</u> per... per anar a una carrera universitària i sortir-se'n. [...] I si resulta que van i treuen notes a la selectivitat i estan per sota d'allò que tocaria, doncs això no és un èxit. (EP: 18Sab, 38991-43393)</p> <p><u>Són xifres</u>, tothom va per percentatges. (EP: 9Mar, 37167-37205)</p> <p>... al centre l'interessa molt perquè <u>de la matrícula depèn la gent que treballem</u> aquí. (EP: 13Mar, 46802-47301)</p> <p>Èxit educatiu és que els nens aprenguin unes estratègies i que tinguin uns coneixements [...] i el que sigui que els hi permeti després <u>accedir a una feina</u> o a estudis superiors, o el que... per mi èxit és això. Per la Generalitat èxit és <u>quants aprovats hi ha</u> o el resultat de l'informe PISA. (EP: 10Mar, 44679-45260)</p>
	Graduació	<p>A veure, l'èxit educatiu jo el veig com que els alumnes que s'han matriculat al primer curs, al menys el 80, 85, 90% inclús, <u>acaben el curs i aproven</u>. (EP: 14Sab, 29127-29384)</p> <p>Per l'Administració, l'èxit educatiu és l'alumne que gradua, no? que gradua a grau mitjà o a superior, i que acaba amb èxit, no? Per a nosaltres és <u>aquell alumne que ho acaba</u> evidentment amb èxit o que <u>és reorientat</u> en aquells estudis o en aquella formació que ell realment volia fer. (EP: 15Sab, 21936-22220)</p> <p>Ellos [los alumnos] tendrán el éxito con eso, con <u>haber aprobado y haber pasado de curso y haber obtenido el título</u>. (EP: 11Mar, 39500-39648)</p>
	Impacte i retorn educatiu	<p>També, aquell alumne que troba feina, que <u>troba una feina que li agrada</u>, li dona diners, li <u>permet viure i li permet tirar endavant</u>, no? (EP: 15Sab, 22221-22669)</p> <p>El nostre èxit és que la gent que surti d'aquí, de grau mig o de grau superior, <u>pugui trobar feina</u> perquè de veritat estigui format de manera suficient, que <u>es pugui presentar a qualsevol lloc</u>, i si hi ha una opció, que l'agafi. (EP: 16Sab, 31185-34641)</p> <p>Èxit educatiu. Per mi seria que hi hagués una correlació entre els que fan les coses bé aquí i <u>surtin al carrer i els hi va bé la vida</u> i els que no fan bé les coses aquí, i la vida, no els desitjo que els hi vagi malament, però que hi hagi aquesta correlació; per mi això seria l'èxit educatiu. [...] Si ens fixem només en les notes i si aproven o no o si tenen un doctorat i no-sé-què, doncs és molt relatiu [...] si no pot guanyar-se la vida. Llavors definim què és l'èxit educatiu. Jo crec que en aquest sentit hem fracassat tots. No a l'institut, sinó com a sistema educatiu. Perquè no hem fomentat que passi això. (EP: 12Mar, 31348-3229)</p>
	Innovació	<p>... la Fundació Bofill i tal, parlen d'innovació educativa. Clar, això passa per augmentar el nivell d'anglès d'aquí, per fer servir molt més les noves tecnologies [...] El que sí que estem donant més recursos aquí al centre és, bueno, ja tenim les pissarres digitals, els canons, tenim internet, tenim fibra, ara hem comprat unes tabletetes, són 14 perquè no tenim més recursos, que es poden demanar al conserge per fer activitats amb això... I <u>seria això, mica en mica innovar</u>, perquè deien els profes que si tu expliques una lliçó, si l'expliques, els alumnes aprenen un 10%, però si tu poses imatges [aprenen un] cinquanta, [i a més], i si els impliques, aprenen molt més, no sé, un 80%. (EP: 8Mar, 52977-54455)</p>
Perspectiva B: benestar i desenvolupament individual	Adhesió educativa	<p>Ara bé, també <u>és un èxit el nivell de convivència que hi ha a l'institut</u>, normalment, de nanos... Per exemple, hem tingut nanos de diferents grups i de cultures diferents i de procedències diferents, i la convivència ha estat normalment molt bona... Això també és un èxit, eh?, <u>la identificació dels nanos amb l'institut</u>, eh?, que són nanos que es troben bé, que s'estimen l'institut, generalment, i que estan contents d'haver-hi passat, això és un èxit també. Clar, podríem dir, escolta, aquí tenim unes proves... uns resultats collonuts, però és un institut on els immigrants es senten [...]... Ostres, doncs no sé si seria un èxit des del meu punt de vista... És un èxit que <u>els professors, normalment, s'hi volen quedar</u>, per tant <u>hi ha un bon ambient</u>... (EP: 18Sab, 42376-43123)</p> <p>Si aquest macro centre estigués a Balmes seria diferent. Clar, perquè tinc amigues professores que treballen... tinc una que treballa prop de la Plaça de Espanya, vale? Ella és professora de Matemàtiques, un 30% de suspesos, però <u>darrere hi ha pares</u>. Hi ha pares que</p>

	<p><u>els ajuden</u> a fer els deures, que estan en contacte amb els professors, que tal... això dels pares és important. No és lo més important, perquè ja et dic que hi ha quatre potes, no? (EP: 8Mar, 54537-55051)</p>
Desenvolupament individual	<p>L'èxit educatiu consisteix en <u>treure de cada alumne el màxim de les seves capacitats</u>. Per tant tenim en compte que el punt de partida de cadascun és molt diferent, i si un comença aquí, li pots demanar fins allà dalt, però el que comença aquí baix no li pots demanar fins allà dalt. Potser arribarà on comença l'altre, i cadascú... I això, com que és molt ambigu, de vegades, i va molt amb el criteri de cadascú, a vegades tampoc hi ha consens, eh? [...] El nostre concepte d'èxit educatiu és molt diferent del de les famílies. La majoria entenen l'èxit com treure bones notes, i si treus tot 5, està tot aprovat; i si treus tot 4, molt malament. I entre un 4 i un 5 no hi ha gran diferència. [...] Per exemple si estàs en un grup adaptat o en un grup baix, [...] una gran majoria de famílies que no ho veuen bé que al teu fill li hagin d'adaptar matèries o que el teu fill tingui un currículum adaptat, o que t'expliquin que el teu fill té baixes capacitats, molta gent no ho porta bé. (EP: 17Sab, 48149-49692)</p> <p>Èxit educatiu és que els nens aprenguin unes <u>estratègies</u> i que tinguin uns <u>coneixements que els serveixin</u> –coneixements de l'assignatura que els imparteixes, <u>hàbits d'estudis</u>, altres <u>valors com a persona</u> (EP: 10Mar, 44687-44891)</p> <p>Para mí el éxito es que consigan <u>avanzar, aprender, aprender</u>. (EP: 11Mar, 38958-39020)</p>

Taula 21. Concepte d'èxit educatiu de l'INS Rosa Sabater i de l'INS Màrius Torres

Si es tenen en compte els objectius del PEC dels dos instituts, s'observa que les diferents nocions d'èxit educatiu que utilitza el professorat d'aquestes centres queden emmarcats entre els seus principis pedagògics. Es fa un gran èmfasi en els resultats i s'evidencia la preocupació del professorat per millorar els resultats educatius i la continuïtat educativa, cosa que en el cas del Sabater ja s'evidenciava en el projecte de direcció del centre dels últims anys. Malgrat això, a partir de les paraules dels equips directius respectius es corrobora que els esforços van dirigits majoritàriament a evitar la deserció escolar, i no la promoció educativa. En menor terme, els significats atribuïts a l'èxit educatiu aborden la preocupació per l'atenció a la diversitat que emergeix de l'anàlisi dels documents de centre.

Per part seva, a l'Institut Fontanelles el professorat té una concepció més homogènia de l'èxit educatiu que molts vinculen a garantir la continuïtat educativa i la formació. Concretament, aquesta idea de continuïtat la vinculen fortament al concepte de creixement i desenvolupament individual de l'alumne, tal i com pot veure's en l'explicació dels significats que el cos docent del centre atorga a l'èxit educatiu (Taula 22). Tot i que de nou es mantenen les dues perspectives que integren la noció de l'èxit educatiu, el Fontanelles fa poc èmfasi en el rendiment acadèmic de l'alumne en clau de resultats acadèmics, sinó més aviat en la transició. No apareix la preocupació per garantir uns resultats determinats, sinó la preocupació per garantir que tot l'alumnat i, en especial el que és víctima de la desigualtat educativa pel seu origen social o per l'entorn desfavorit on viu, pugui superar aquesta desigualtat i el nivell instructiu del seu context. Aquesta situació dóna lloc a l'emergència d'una subcategoria explícita "d'equitat educativa", en la qual es denuncia la necessitat de més recursos per a solventar aquesta situació. En aquest sentit, el centre concep la continuïtat educativa com el fet d'oferir un itinerari formatiu i/o professional a cada alumne independentment del seu punt de partida.

Perspectiva A: resultats	Transició	<p>L'èxit educatiu és que els nostres alumnes, quan acaben l'ESO, <u>continuin estudiant</u>. Que comencessin a agafar interès per l'estudi i les ganes de <u>situar-se en la societat amb un altre nivell cultural</u> que els permeti tindre després una vida independent i puguin anar millor per la vida. Però sobre tot una educació emocional. Perquè és aquí on ells fallen més, on tenen més mancances. Si no logrem això, lo altre no serà. (EP: 2Fon, 35309-35908)</p> <p>Per nosaltres l'èxit és que els nanos arriben a quart, <u>que continuïn</u>. I oferir a cada nano el que necessita. És a dir, hi ha nanos que aniran al batxillerat i tindran un èxit i hi ha nanos que no volen fer batxillerat i els hem de trobar un cicle o el que ells vulguin que sigui adequat. (EP: 3Fon, 35309-14154)</p>
--------------------------	-----------	--

	<p>Graduació L'èxit està en que aquest alumne pugui continuar a batxillerat, pugui continuar a cicles de grau superior. És a dir, que la seva vida pugui millorar respecte a la que tenen ara els seus pares. <u>Que tinguin un altre nivell.</u> [...] Clar a l'ESO, què pretenem?, <u>que arribin a un nivell de competències bàsiques suficients</u> per fer un èxit al batxillerat i per fer un èxit a l'altre. Si això no ho logrem, doncs... haurem fallat, no? Per tant aquesta és l'idea, <u>que es graduïn tots amb prou competències</u> per continuar estudiant. No per orientar-los al carrer que no tindran res. Perquè amb un graduat sí que, evidentment hi haurà persones que per les seves possibilitats no podran fer res més que algun... algun taller o altre tipus d'ensenyament, diguem, no de formació professional de cicles, sinó a altres nivells més baixos. Això passa a tot arreu, hi ha un percentatge d'alumnes que no té aquestes capacitats i per molt que l'ajudis no pot. Bueno, pues ja està. (EP: 2Fon, 36124-37262)</p>
	<p>Impacte i retorn educatiu Ehhh, clar, titulitis; si un nano ha aconseguit en els seus periodos de tiempo titulación, <u>todos los títulos correspondientes para... conseguir una posición social, laboral, económica</u>, ¿ha obtenido el éxito educativo? Sí y no. (EP: 7Fon, 44119-44346)</p> <p>L'èxit és <u>trobar exactament allò que tu vols ser a la vida</u>. Tant si ets un mecànic – evidentment de formació no és un èxit– però sigui el que sigui. Jo els hi dic: “Penseu que en el futur voldreu formar una família o a lo millor voldreu viatjar a no-sé-on, haureu de pagar unes despeses, per això es necessiten diners, llavors, la formació”. Què voleu de la vida? Sí, perquè vosaltres, els que teniu més sort, tindreu la vida solucionada”. [...] Jo dic: “Us heu de formar. No vol dir que us garanteixo... Si un metge treballa de cambrer, cobrarà com un cambrer. D'acord? Però si té la carrera i té la possibilitat de treballar de metge, no cobrarà com un cambrer. Plantegeu-vos el que voleu fer a la vida, però la vida és molt xunga, eh?” I <u>l'èxit passa per fer la feina que t'agrada</u>. (EP: 6Fon, 4220-43551)</p>
<p>Perspectiva B: benestar i desenvolupament individual</p>	<p>Adhesió educativa L'èxit el poden tenir segons quins nens. Aquí s'ha de ser molt bo per tenir èxit, molt bo i <u>no ajuntar-te amb qui no t'has de ajuntar</u>, i jo... em sembla que ho tenen molt difícil. Llavors uns quants se'n surten doncs per què? Perquè <u>tenen un nivell a casa més acollidor</u> i perquè <u>demanen aquí ajuda i se'ls hi dona</u>. (EP: 1Fon, 34591-35179)</p>
	<p>Desenvolupament individual El éxito educativo es que als nanos que han vingut a aquest centre <u>siguin millors persones, ciutadans i demòcrates</u>, que a més és una valor que està fuera de moda, ser demòcrata ya. [...] Aquí en Catalunya, jo penso que l'èxit del sistema educatiu és quan has generat coneixement [...] ... ganas d'aprendre, <u>ganes de ejercer una ciudadanía participativa en el territorio</u>, <u>ganas de ayudar a los demás</u>, ganas de... (EP: 7Fon, 43709-44852)</p> <p>Bé, a nivell dels estudis obligatoris de la ESO és que l'alumne acabi la ESO. A veure, per mi l'èxit educatiu és <u>que l'alumne pugui estudiar el màxim</u> que pugui estudiar, o sigui, llavors, a partir d'aquí depèn una mica de la realitat que tens. [...] potser no pot pagar-se una universitat perquè ara mateix tal i com estan les taxes... són molt cares. [...] L'alumne que per les seves capacitats no pot arribar a estudiar a la universitat, doncs que arribi a un cicle formatiu, però <u>que dins de la capacitat de cada alumne</u>, si no tenim en compte el tema econòmic <u>que arribi al màxim que pugui arribar</u>. (EP: 5Fon, 29996-30841)</p>
	<p>Equitat educativa L'èxit per nosaltres és que continuïn estudiant i que continuïn fent coses. I <u>mai donem a ningú per perdut</u>. Jo els hi dic: “Mira, arribes a quart i no has aprovat res, ara és el teu moment de posar-te”. I si no vol, [...] a veure quin camí... si vol fer la prova d'accés a cicles, si vol... [...] Tenim l'aula oberta a quart per si un currículum s'ha d'adaptar, i llavors preferim que es graduïn i que tinguin el seu graduat per fer un cicle formatiu mitjà. Preferim això que no que es quedin sense el graduat i que facin la prova d'accés [...] i els convencem: “Va et queden dos mesos i et pots treure el graduat”, que no que ho deixi i faci la prova d'accés... [perquè ja no és competència del centre] [...] els podem ajudar, però en principi, la prova d'accés l'han de preparar ells. (EP: 3Fon, 24155-25480)</p> <p>A tot arreu, hi ha un percentatge d'alumnes que no té aquestes capacitats i per molt que l'ajudis no pot. Bueno, pues ja està. Però <u>que els altres puguin accedir</u> [...]. Per això necessitem [...] <u>que l'Administració pensi més en aquests alumnes</u> que no els hi podem demanar després que treguin uns valors, unes competències bàsiques com els altres si tenen tantes mancances de tants tipus. Vull dir, si no tenen recolzament en aquest sentit – econòmic i de facilitar-los les coses– no podrem tirar endavant, no? Ens costarà molt [...]. Nosaltres fem fins on podem, però després l'Administració també ha de fer. [...] L'important és <u>que l'alumne adquireixi aquesta necessitat de que l'estudi és important</u>. [...] aquesta és una assignatura una mica pendent. Que no hi hagin altres interessos. [...] l'entorn està massa embolicat, al seu voltant hi ha massa altres coses que no ajuden a l'esforç i que els porten a altres camins. [...] I que a l'hora d'accedir a vegades a certes coses <u>no se'l compari amb altres</u>, perquè si no aquest alumne no podrà accedir mai. Jo tenia alumnes boníssims, però,</p>

clar no tenen aquesta nota tan alta o no tenen l'anglès tan perfecte i ja no accedeixen en aquest programa. Clar jo ho entenc, però també que pensin en aquests, que a lo millor no tenen, no és perquè no puguin, sinó perquè no tenen tants recursos com aquells que han pogut fer un anglès a una acadèmia o... Entens el que vull dir? (EP: 2Fon, 37019-39060)

Ojalá puguin sortir de la merda —és que no hem surt altra paraula— que hi ha per aquí. Ojalá. [...] Mira, un èxit és la noia que et vaig estar parlant ahir, una exalumna que va venir a fer una xerrada amb aquest de tercer que acabo de sortir jo, que era... no t'ho pots imaginar, quan estava aquí era una cosa... Però, bueno, va acabar l'ESO, va acabar batxillerat, va fer un cicle, ha fet no sé què, ha fet no sé cuántos... [...] Aleshores deia "És que jo, al moment que vaig començar a raonar i a ser persona, l'única cosa que volia era sortir del barri, sortir del gueto; però no perquè les cases siguin lletges, no, perquè tot és el mateix, i no tenen cap mena d'aspiració de treballar en no sé què. Ella està treballant a Bellvitge i bueno, molt bé. Això per mi és l'èxit, que sàpiguen sortir al món, i a més sàpiguen deixar-se anar de tot això que els encorseta d'alguna manera. (EP: 4Fon, 35351-36635)

Taula 22. Concepte d'èxit educatiu de l'INS Fontanelles

Aquesta anàlisi constata dues qüestions: d'una banda, la voluntat explícita del projecte educatiu del centre respecte a aconseguir donar una resposta educativa a tot l'alumnat i garantir la seva promoció educativa independentment del seu origen social; i, de l'altra, la trajectòria que ja té l'institut respecte aconseguir millorar els resultats educatius del seu alumnat, cosa que es tradueix, d'entrada, en un major consens de la noció d'èxit educatiu i en l'alineació d'objectius pedagògics comuns.

2.1.3. Conclusions parcials

A tall de conclusió, els resultats d'aquest apartat permet veure que tant els objectius organitzatius i pedagògics dels documents institucionals dels centres com el concepte d'èxit educatiu que té el professorat són útils per a conèixer el posicionament que adopta cada institut respecte on posen l'èmfasi: en els resultats, en el desenvolupament humà de l'alumne, en la superació de les desigualtats educatives, etc. En molts casos, aquests posicionaments deriven de les preocupacions amb què s'enfronta el professorat en el seu dia a dia, pressionats pels marcs legals i normatius de l'Administració i alhora sent víctimes d'una manca d'espais on poder consensuar objectius educatius que impregnin el seu tarannà docent.

La manca de consens en el discurs del professorat s'ha fet també evident, quelcom que no sorprèn per la falta de clarificació conceptual que ha estat associada al terme des dels seus inicis, amb visions que van des de posicionaments més tecnòcrates del que esdevindria un major desenvolupament econòmic fins a visions més progressistes preocupades pel desenvolupament humà, així com també per l'èmfasi històric en el fracàs educatiu⁹³.

Per últim, s'ha pogut analitzar el grau de coherència que hi ha entre l'acció educativa i professional dels docents amb les possibilitats que té tot l'alumnat de construir trajectòries educatives d'èxit recolzades institucionalment. El nostre interès particular per la comunitat de joves de famílies immigrades, ens ha permès comprovar que el paper que atribueix cada centre a la superació de les desigualtats educatives varia, de manera que hi ha centres que poden justificar en menor o major mesura que tot el seu alumnat accedeixi als recursos educatius i els aprofiti en igualtat de condicions per a promocionar educativament. En aquest sentit, no ha passat desapercebut l'Institut Fontanelles on s'ha posat de relleu la trajectòria de treball que té el centre amb l'alumnat de famílies immigrades, el qual destaca per un major consens i una delimitació més clara dels objectius educatius que persegueix l'institut en consonància amb una noció d'èxit educatiu en clau d'equitat.

⁹³ Vegeu capítol 1.

2.2. Alumnat de famílies immigrades amb trajectòries d'èxit educatiu: una realitat?

Més enllà del que pretén cada centre, se sap que el to emocional i les expectatives acadèmiques del professorat, condicionades en part pel lideratge de l'escola, són importants per a determinar l'èxit educatiu de l'alumnat (C. Suárez-Orozco et al., 2008, p. 144). Com a conseqüència, per tal de seguir indagant sobre les possibilitats que tenen els joves de construir trajectòries d'èxit, tot sabent que les expectatives del professorat donen forma a l'experiència educativa i als resultats dels seus alumnes (Van Maele & Houtte, 2014; Weinstein, 2002), vam interessar-nos per conèixer les probabilitats de continuïtat educativa que els docents veien en l'alumnat de famílies immigrades. Ens plantejàvem que si el professorat no percep en ells possibilitat plausibles d'èxit educatiu, probablement això estaria condicionant també la formació de capital social i els mecanismes de suport institucional i social de què es poden beneficiar concretament els alumnes de famílies immigrades.

2.2.1. Concepcions en torn a la continuïtat educativa de l'alumnat

D'aquesta manera vam identificar que les possibilitats d'èxit educatiu que percep el professorat en l'alumnat de famílies immigrades estan condicionades, en uns centres més que en altres, per diferents elements que presentem tot seguit.

La superació de "cribes"

Una gran part del professorat dels tres centres creu que els joves de famílies immigrades que ja es troben escolaritzats a la postobligatòria ja han passat per dues grans "cribes" i, per tant, tenen possibilitats reals d'acabar aquesta etapa i seguir estudiant. Tanmateix, s'observa que sobretot en el cas dels instituts Rosa Sabater i Màrius Torres el professorat considera que la superació d'aquestes cribs no garanteix per sí mateixa l'èxit educatiu d'aquests joves perquè s'enfronten a altres tipus de condicionants.

Això segueix una criba natural, perquè un alumne que tingui poques capacitats, un alumne que tingui... que destaquí de la majoria per sota, doncs és un alumne que no serà capaç de enfrontar-se a un batxillerat ni a un cicle ni a res, perquè el que té és dificultats per aprovar una ESO, no aprova una ESO amb un nivell normal, se li adapta el currículum i se li exigeixen nivells més baixos. (EP: 17Sab, 2246-2652)

... una vegada que ja han passat, si... [...] si aquests nanos estan a batxillerat, si han passat aquesta criba però són nanos que encara arrosseguen una certa dificultat perquè es van escolaritzar tard aquí, tal i qual, entens? [...] Haurem de mirar els casos aquests. Però si són nanos ja integrats en el sistema educatiu des de molt petits, que ja han passat... Jo crec que no tenen... [...] jo crec que continuaran. (EP: 18Sab, 45138-46052)

Optar pels itineraris recomanats

El segon factor és el conjunt de circumstàncies que han marcat l'elecció de l'itinerari de postobligatòria seguit. Així, el professorat fa una diferenciació important entre l'alumnat "autòcton" i l'alumnat de famílies immigrades tot plantejant que el primer ha estat degudament orientat cap al batxillerat i cap a cicles i per tant amb seguretat pot acabar l'etapa, mentre que els seus anàlegs no, perquè no sempre han optat per l'itinerari recomanat tenint en compte les mancances formatives "acumulades" al llarg de la secundària. Aquesta situació emergeix, concretament, en els instituts Màrius Torres i Rosa Sabater. El fragment següent il·lustra aquesta situació: alumnes que han accedit equivocadament al batxillerat i que s'enfronten a dificultats importants per aprovar.

La majoria d'alumnat autòcton suposo que es dirigeix bé. [...] Sobretot els immigrants poden anar més a batxillerat per prejudici de que si no fas batxillerat no fas res; i llavors trobes alumnes que s'ho estan passant molt malament, perquè al batxillerat se'ls hi demana tenir assimilades coses que ells no dominen, clar. I llavors treuen 1, 2, 1, 2, unes notes desastroses. [...] aquest cas jo el trobo al·lucinant, no trobo adjectiu. Jo he parlat amb aquest alumne i no hi ha manera de fer-li entendre... "A veure, tu tens 10 matèries i a totes treus un 1, vols dir que estàs en el lloc adequat?". "Que sí, profe, que yo me lo voy a sacar, ahora sí que me

lo voy sacar". [...] El tio no té habilitats per fer batxillerat, però la pressió que rep i que ell s'autoimposa és tan gran... [...] que es manté allà fins que exploti. Però explotarà, i farà un pet i la seva autoestima anirà sota la bressola. I realment veure'm com treballen tot això a nivell familiar, i ell mateix a nivell personal, perquè tot això va lligat a la culpa, no? "Sóc un desastre, no ho he aconseguit, he decepcionat als meus pares, he decepcionat al meu avi" (EP: 17Sab, 51267-64177)

Condicionants acadèmics i contextuals

El tercer factor que plantegen és que l'èxit educatiu d'aquests joves només és possible si presenten característiques similars a les de l'alumnat autòcton i, per tant, molts no estan en disposició d'acabar l'etapa postobligatòria i seguir endavant perquè presenten mancances acadèmiques que han acumulat per la seva "condició d'immigrants", cosa que ha provocat la construcció de trajectòries educatives més dèbils al llarg de la secundària –"problemes de comprensió, d'expressió. [...] Molts cops són alumnes que han aprovat amb adaptacions curriculars" (EP: 10Mar, 48833-49637). Els fragments següents mostren les característiques a que es remeten: escolarització a Catalunya des de petits, situació socioeconòmica familiar regular, nivell formatiu familiar elevat, etc.

Si són nanos ja integrats en el sistema educatiu des de molt petits, que ja han passat... [...] I amb les mateixes condicions econòmiques... [...] continuaran. Sí, sí, jo crec que continuaran. (EP: 18Sab, 45138-46052)

Bueno, potser hi ha algú que és immigrant i té èxit, jo en tinc 2 a classe que són un fracàs total a nivell acadèmic, tenen una mitjana de 2 o 3, i potser sí que hi ha algun altre... Hi ha un parell de noies que tenen pares immigrants, o un dels 2 pares és immigrant, eh?, però que són *superbones*, i llavors jo crec que han estat sempre escolaritzades aquí i deuen tenir pares amb un nivell de formació superior. (EP: 17Sab, 52644-53602)

D'aquesta manera, el professorat estaria normalitzant que l'alumnat de famílies immigrades no acabi els estudis per les dificultats vinculades al seu procés migratori i a la seva integració en el sistema educatiu català. Des d'aquest punt de vista, s'estaria justificant la desigualtat educativa que hi ha entre els resultats d'uns i altres, cosa que comporta com a mínim un perill: que no es posin a l'abast de l'alumne recursos de suport o reforç escolar que li permetin si més no incrementar el seu rendiment acadèmic. Aquesta situació encara queda més agreujada quan en les narratives dels docents es normalitza que siguin pocs els alumnes que accedeixin a la PO:

Home, evidentment sabem que els immigrants moltes vegades doncs tenen menys recursos, però tampoc són, normalment, no hi ha un percentatge tant alt que arribin a 2n de batxillerat i a fer una carrera, no? (EP: 10Mar, 12523-12728)

Al Fontanelles aquesta subcategoria no ha emergit sota aquesta perspectiva perquè en el centre destaquen unes expectatives elevades de continuïtat de tots els joves, encara que també s'hagin identificat factors que poden condicionar les seves trajectòries com el nivell econòmic, les "barreres culturals", o els resultats acadèmics de l'alumne en qüestió:

Aquells que econòmicament a casa estiguin bé continuaran. I, per la resta, doncs els que el perfil, els que... si no tenim en compte el nivell econòmic, el perfil seria que a casa els pares estiguin... bé, acceptin que l'alumne sigui noi o noia vulgui continuar estudiant, que no hi hagi una frontera, una barrera cultural i que l'alumne, doncs, tingui bons resultats. (EP: 5Fon, 31474-32416).

Dedicació i hàbits d'estudi

De les entrevistes al professorat dels tres centres emergeix també un altre aspecte que han demostrat altres estudis i és que la majoria de docents considera que més que capacitat intel·lectual, el que necessita l'alumnat per a promocionar és dedicació, portar els deures fets diàriament, estar atent, etc., és a dir, el que molts entenen per "hàbits de treball" o "una bona actitud" (C. Suárez-Orozco et al., 2008, p. 138). Aquest element posiciona a l'alumnat de famílies immigrades en un clar desavantatge com havíem vist al primer capítol ja que per les seves

circumstàncies personals compten amb sistemes de supervisió més pobres (Feu & Prieto-Flores, 2011) i, per tant, l'èmfasi en aquestes qüestions perpetua les desigualtats.

Necessiten hàbits d'estudi, al menys els que jo tinc a batxillerat... Alguns no haurien d'estar allà perquè jo crec que no tenen moltes capacitats, eh? [...] Intel·lectuals. Vull dir que no brillen. Però a vegades, alumnes que no brillen tenen assimilats molt..., tenen molt assimilades tècniques d'estudi [...]. Llavors, quan un no és molt brillant pot compensar-ho amb moltes hores de treball. (EP: 17Sab, 50203-51135)

Els que són treballadors, i que ho volen fer. Perquè els que són llestos i ja està, aquests no perquè a la mínima que passi una mosca ja... ja s'han girat. Sí, volen anar a la universitat, però després no acaben. I per tant els que volen anar-hi són els que... Bueno, no cal que tinguin molt bones notes, eh? Estem parlant de nens que estan traient... doncs no sé, notables, bens..., però no excel·lents, vale? I aquests nen se'l treuen, eh? I al principi jo, fa 10 anys, pensava "aquests no s'ho trauran", i no no, s'ho van traient. És curiós. (EP: 1Fon, 35895-36522)

El perfil que ha fet una ESO regular, que han anat fent, s'han esforçat, han treballat, no necessàriament els més intel·ligents, eh? [continuaran] i aquest sí que té aquesta projecció de dir: "Aniré a cycle, aniré a la universitat" No els que han fet una mica el burro i... o per alguna circumstància no han continuat amb aquest empeny, es quedaran ahí o com a molt faran un PQPI. (EP: 8Mar, 58658-59043)

Destacar per sobre dels altres

Més enllà de l'èxit acadèmic que puguin tenir els joves, al Màrius Torres el professorat es planteja en quina posició social quedaran un cop acabats els estudis. Consideren que certament tindran més dificultats a l'hora d'accedir al món laboral sinó es recolzen en les estructures que tenen a l'abast o bé tenen moltes estratègies personals per iniciar nous projectes.

Socialment aquests alumnes també tindran una dificultat afegida, en el món laboral. Jo crec que és una mica com entre homes i dones, que si ets dona i vols arribar a algo, has de ser millor. Si ets immigrant i vols arribar a algo has de ser millor. I per tant, tenen aquest handicap també, no? Que si potser ho arriben a fer com els altres, però és que a més a més hauran de ser millors que els altres. (EP: 13Mar, 46290-46691)

El que no sigui molt brillant ho té molt complicat. [...] Tots el grups migratoris d'aquest tipus d'immigració econòmica, immigrants una mica amb situacions de segregació, encara que vagin a la universitat i tinguin les seves carreres universitàries, [...] tenen moltes dificultats [...] si no és que es dediquen a fer alguna cosa que estigui molt vinculada a la seva estructura migratòria, o són emprenedors. (EP: 9Mar, 39393-40513)

El risc de la homogeneïtzació de l'alumnat

Per últim, tot i que l'èxit educatiu no és neutre ni imparcial front les desigualtats socials, i està sensiblement influït per les divisions de classe, gènere i origen ètnic, una part important del professorat –sobretot del Màrius Torres i del Rosa Sabater– tendeix a invisibilitzar en els seus discursos aquestes diferències i concep l'alumnat per igual.

A: Ho tenen igual, a no ser que tinguin una dificultat en casa més greu, contant de alumnes immigrants que han nascut aquí però que... jo penso que ho tenen igual.

E: I tens algun alumne immigrant que vegis que s'enfronta a dificultats?

A: No sabria dir-te si tenen alguna dificultat a casa perquè no... no ho fan sentir això. Ells apleguen a classe, comencen la classe i ja no... (EP: 14Sab, 30369-31239)

L'abandonament que hi ha d'estrangers a grau mig és pel mateix motiu que qualsevol que sigui d'aquí. No hi ha diferència perquè sigui estranger: falta de motivació, perquè els hi costa igual que a tothom o perquè tenen problemes, no? (EP: 16Sab, 9208-9586)

En un moment de crisi econòmica com l'actual, a més, s'observa que el reconeixement de les diferències es fa menys ostensible perquè els factors vinculats a la condició migratòria (major desconeixement del sistema, manca de recursos i estratègies per accedir a determinades fonts de suport que compensin aquest desconeixement, etc.) s'amaguen darrere els factors econòmics, invisibilitzant d'aquesta manera l'alumnat immigrant sota discursos d'homogeneïtzació i igualtat d'oportunitats. En altres paraules, el fet que des dels centres no es reconegui de quina manera els aspectes ètnics fan que les experiències educatives dels joves de famílies immigrades siguin

diferents al dels seus companys provoca un major desavantatge d'aquest alumnat perquè no es dona resposta a les seves necessitats:

A: ¿Tú identificas que los chicos inmigrantes necesitan tipos de apoyo diferentes que por ejemplo el alumnado nacido aquí, autóctono?

G: No, no porque los emigrantes que quedan ahora son la gente que tiene trabajo, porque los que no tienen trabajo... Mira, ahora se nos ha ido una alumna porque el padre ya no tenía trabajo. En Francia ha encontrado trabajo y se nos va la alumna. O sea, que no te creas, porque ahora mismo todos los de aquí también necesitan... Y de hecho salen algunos comentarios de ciertos agravios cuando estos de las becas, las becas a estos magrebíes y los de aquí no, "si estamos en la misma situación", ¿sabes?, por eso que hemos dicho que La Llagosta, la gente de aquí... (EP: 11Mar, 28439-29029)

Aquest resultat esdevé interessant en tant que les actituds i les pràctiques quotidianes de fa uns anys tendien a considerar, implícitament, que l'alumnat de famílies immigrades formava part d'un col·lectiu considerat "diferent" que arrossegava la seva història i el seu bagatge com un obstacle i, consegüentment, era considerat en termes de dèficit –per la distància sociocultural i per la provisionalitat que se'ls atribuïa dins del sistema– (Carrasco Pons, 2003, p. 128). Si bé el fet de concebre l'alumnat des d'una perspectiva del dèficit comporta mesures compensatòries, el fet que a aquesta situació s'hi sumi una tendència nova cap a la normalització i la invisibilització de l'alumnat fruit de la situació socioeconòmica del país fa qüestionar la capacitat dels centres per activar mesures que donin una resposta educativa amb les màximes expectatives a les particularitats inherents de l'alumnat de famílies immigrades.

2.2.2. L'èxit dels joves: una qüestió de centre?

L'anàlisi feta posa de relleu que en alguns casos estem davant de determinats discursos auto-segellats que limiten la manera de fer dels centres –mecanismes de suport que es posen a l'abast, acció pedagògica, etc.– per a poder superar les desigualtats educatives a les quals s'enfronta l'alumnat de famílies immigrades i tenir, així, més possibilitats de graduar-se i de promocionar educativament. Al Rosa Sabater i Màrius Torres s'assumeix que pocs alumnes arriben a la postobligatòria i que, els que ho fan, tenen poques possibilitats de seguir endavant pels condicionants abans identificats. D'aquesta manera, quan es demana al professorat que necessitarien aquests joves per a poder superar aquestes qüestions, en termes generals externalitzen la qüestió –famílies més implicades, més suport a casa, suport econòmic, estar escolaritzat al país més anys, una millor adquisició de la llengua, etc.–:

Doncs jo crec que treballar amb els pares, eh?, perquè els pares... Sobretot, integrar als pares que desconnecten completament dels seus fills, al menys amb uns quants mes, que es responsabilitzin de l'educació dels seus fills i de la feina que fan aquí i tal i qual... (EP: 18Sab, 43725-43991)

Suposant que la família pugui costejar una carrera universitària, necessiten veure que el seu fill necessita dedicar un munt d'hores cada dia al estudi, i per tant gestionar aquests límits que li han de posar, encara que sigui gran, no?, o parlar-ne. I necessiten entendre quan el seu fill necessitarà una ajuda de reforç del que sigui, com a mínim això és el que pot fer una família que no tingui ni idea d'ajudar al seu fill. [...] una ajuda tutoria, això podria ser..., un suport tutorial. (EP: 17Sab, 54908-55439)

Potser a la universitat necessitarien suport, en el sentit que se'ls ofereixin classes de llengua per ells, que puguin fer i un tutor que els segueixi, que jo crec que amb el Pla de Bolonya ara es fa. Llavors, ho tindran. (EP: 10Mar, 48833-49637)

Fins i tot, hi ha professors –com la psicopedagoga i orientadora de l'institut Màrius Torres– que consideren que des de la institució s'han posat totes les mesures per a que l'alumnat disposi del suport que necessita però, sota una lògica assimilacionista, consideren que part d'aquests joves mostra una resistència "emocional" cap a rebre'l i beneficiar-se'n –qüestió que queda emmarcada en els condicionats contextuals identificats anteriorment. En altres paraules, s'oposa a adquirir el que Bourdieu i Passeron (1977) entenen com el coneixement de la majoria –normalitzat i legitimat per la institució que els avalua:

Si els hi falta informació és perquè emocionalment estan creuats. Doncs el problema no és que els falti informació, el problema és que emocionalment estan... Bueno, no hi ha aquesta assimilació i inclusió dins del sistema, i per tant aquí... Però això no és un problema informatiu, és un problema emocional vinculat amb la seva integració social. Informació, si tu poses a Internet qualsevol cosa, entres a qualsevol pagina web de qualsevol universitat... (EP: 9Mar, 41102-42247)

Des d'aquesta perspectiva, aquesta situació vulnera l'alumne que presenta una manca de recursos per a poder construir una trajectòria més reeixida, perquè a nivell institucional no se li facilita un recolzament que s'ajusti a les seves particularitats. L'actual director del Sabater reconeix aquesta situació tot fent una al·lusió específica als mecanismes de suport acadèmic implementats al centre. Per part seva, la cita del jove exemplifica la perspectiva de l'alumne davant d'aquesta mateixa situació; s'observa que el parany "d'adaptació" amb què es troba vulnera el seu perfil acadèmic i les possibilitats que té de continuar:

També nosaltres hauríem de canviar coses d'organització que està clar que no funcionen bé, hauríem de canviar la manera que... potser, l'atenció a la diversitat... Això que et deia jo: [...] jo prefereixo el reforç en aquest sentit que et deia, no l'adaptació... [...] No dir: "Bé, ara t'ho rebaixo, sinó, escolta, tu has de fer el mateix que aquest; t'ho facilitaré per que ho facis, et donaré uns exercicis, torna a fer-ho, has d'estudiar i t'has de presentar al setembre, si no cal; però no t'ho posaré més fàcil". És a dir, que el nano tingui en compte que haurà de saltar la mateixa alçada que els altres. (EP: 18Sab, 44010-44752)

A: Cuáles son las que tú crees que puedes suspender?

C: Catalán y castellano.

A: O sea, que lo de las lenguas no te va mucho.

C: No, sí, pero no...

A: ¿Pero no qué?

C: No sé, me gustan las recuperaciones finales porque te dan el examen más fácil. (EA: 21Sab, Codi 112, 10843-11034)

En aquesta línia, apareixen també reflexions d'altres professors que s'adonen del perill d'externalitzar les necessitats de l'alumnat de famílies immigrades, cosa que ens corrobora la vulnerabilitat que mencionàvem. El fragment següent il·lustra que l'èxit educatiu recau en l'alumne que compta amb una família que l'empeny, de manera que si la família no hi és present, les possibilitats de continuïtat educativa del jove s'eximeixen. Aquesta qüestió estaria posant en dubte la intervenció educativa dels professionals dels centres a l'hora de garantir que tots els infants i joves gaudeixen de les mateixes oportunitats i poden desenvolupar al màxim les seves capacitats. En altres paraules, s'estaria posant en qüestió la qualitat de l'ensenyament i els límits de la intervenció educativa amb determinats joves.

A vegades penso que confiem massa en les famílies, que si la família hi és, és fantàstic, però hi ha molts alumnes que no tenen aquesta família i ells ja tenen prou motxilla amb tenir aquesta família, però ells acabaran sent individus independents, i crec que nosaltres hauríem de posar a l'abast de l'alumne... Vull dir, que els objectius estiguin a l'abast de l'alumne i no de l'alumne en família perquè llavors condemnes totalment a l'alumne sense família a no tenir èxit. (EP: 17Sab, 57519-58037)

A diferència, a l'Institut Fontanelles, el professorat concep que el seu alumnat té possibilitats reals d'èxit perquè l'entenen sota la idea de transfons de "continuïtat" que impregna el seu ideari educatiu. En aquest sentit, conceben que un percentatge alt de joves accediran als estudis que volen, i amb la resta cercaran una sortida que els doni continuïtat. Els fragments següents exemplifiquen aquesta manera d'entendre les possibilitats d'èxit que tenen:

Tinc l'esperança de que al segon de batxillerat hi hagi un percentatge molt alt de gent que pugui complir el seu somni. Si volen anar a la universitat, potser que tinguin un dia dolent a la sele, que també pot passar, que la sele és una loteria. Però, en principi... que hi ha gent que diu: més val que no faci sele perquè s'estavellarà, jo fa uns anys amb una gitana, li he dit, jo t'aprovo, jo no he vist mai una persona més treballadora que aquella nena, però molt, una passada, [també l'havia tingut abans]; el que passa res que ella sola s'armava uns tacos mentals [...] Però després t'hi asseies al costat i li deies: "A ver, això ha de ser així, així i així". I deia: "Doncs sí". Però després, quan estava sola davant d'un full d'examen era algo... Mira, jo t'aprovaré sempre i quan em donis la teva paraula d'honor de no anar a la universitat; jo no passo per la

vergonya que em treguis un 0 de química” Perquè m’hauria tret un 0 de química. Es posava tan summament nerviosa... “No, no, vull fer un cicle formatiu”. Jo li vaig regalar el aprovat, però regalat, vull dir, que no me’n avergonyeixo, eh? (EP: 4Fon, 41294-42425)

Hi ha alumnes que sí que van a batxillerat i fan aquest recorregut ràpidament, hi ha altres alumnes que necessiten més maduresa, però no passa res; a més ara [...] també, poden fer un cicle formatiu de grau mig, després un cicle formatiu de grau superior, una carrera universitària, a vegades no cal fer una carrera universitària, eh? [...] “Oye, hoy en día igual triunfan más otro tipo de trabajos que están mejor pagados”. [...] (EP: 7Fon, 45979-46627)

Amb l’objectiu de continuar indagant fins a quin punt la intervenció educativa dels centres s’entén com una via per a facilitar la construcció de trajectòries educatives més reeixides –on tots els joves independentment dels resultats educatius obtinguts tinguin possibilitats de redirigir el seu itinerari– també es va interpel·lar el professorat amb la pregunta “Dels que no aniran a la universitat ni cicles de grau superior, tens alguna idea sobre el tipus de coses que faran després d’acabar l’institut?”. Darrere d’aquesta pregunta, s’amaga una noció d’èxit educatiu que va més enllà de concebre la continuïtat educativa de forma lineal –curs rere curs. Per tant, amb aquesta qüestió ens interessava saber el grau de coneixement i d’incidència que podien tenir els centres en la presa de decisions a la qual s’enfronten els joves un cop acaben l’institut, de manera que poguéssim obtenir elements per a entendre el grau de responsabilitat institucional pel devenir de les trajectòries educatives i socials dels joves; és a dir, fins a quin punt el centre es fa responsable de desplegar recursos o mecanismes de suport per a que s’enfrontin de la millor manera possible a les transicions educatives.

Els resultats ens van posar de manifest que al Rosa Sabater i al Màrius Torres, hi ha un desconeixement explícit de què faran els joves un cop deixin l’institut, cosa que ens qüestiona fins a quin punt la institució escolar està assumint la seva tasca psicopedagògica de preparar a l’alumnat per a l’elaboració de projectes vitals, acadèmics i professionals (Rodríguez Moreno, 2002; Romero, 1999): “No sé què faran..., no se què faran. Hi ha bastants famílies que tornen, eh?, a l’Equador, per exemple, al Perú...” (EP: 18Sab, 46169-46323); “... es quedaran bastant penjats, no?, perquè trobar una feina... és difícil. (EP: 17Sab, 59035-59444); “No sé que faran, alguns repetiran, altres estaran a casa, i altres es buscaran la vida i treballaran, no?” (EP: 10Mar, 51341-51510); etc. Com a conseqüència, si des dels centres no s’ha garantit que els joves disposin d’un pla d’acció en relació al seu futur immediat, s’eximeixen gran part de les possibilitats que tenen de prolongar la seva formació acadèmica o si més no queden relegades a altres contextos o actors –entitats o associacions de barri, família, etc.– que assumeixen l’acompanyament i l’orientació que haurien d’haver rebut davant de la transició PO-ES/Món laboral i que, per tant, facilitin el suport que necessitarien els joves per a seguir endavant, en un altre itinerari.

Com pot veure’s, aquest desconeixement es concreta en unes expectatives molt baixes per gran part del professorat en relació a la construcció futura de les seves trajectòries escolars i socials:

Trobaran una feina molt molt molt molt... un nivell molt baix, rollo de repartir propaganda, d’unes horettes molt mal pagades on sigui, i això continua en la línia de minar l’autoestima. (EP: 17Sab, 59035-59444)

Fer voltes... Fer voltes. Fer voltes. [...] No, ninis... Ni tan sol això. Jo penso que faran voltes i haurà gent que quedarà enganxada a la economia submergida, la prostitució, el tràfic —no només de substàncies, sinó de objectes...—; serveis pocs valorats, no?, cura de gent gran, neteja de les cases, horts... —per aquí n’hi ha la tira—, [...] algú que el rescatarà l’escola d’adults, però possiblement no; migraran a altres llocs, se’n tornaran al seu país, quedaran afegits a l’estructura familiar, per exemple si ha algun nucli familiar que funcioni seran subsidiaris; ajudes cada vegada en tindran menys. (EP: 9Mar, 43438-44691)

Per contra, al Fontanelles s’observa la situació contrària. Els professors saben què faran tots els alumnes —“Jo no sé de ningú que no vulgui fer res al sortir. I si ho saps em fas un favor si m’ho dius.” (EP: 4Fon, 45304-45707)— i es mostren implicats en el desenvolupament personal, social i

professional dels alumnes. S'evidencia el treball d'aquest centre pel que fa a l'orientació acadèmica i professional, no com una intervenció aïllada del Departament d'orientació, sinó com un procés d'ajuda en el qual participen tots els agents per a que els joves construeixin la seva trajectòria professional i/o acadèmica (Marín & Rodríguez, 2001), independentment dels resultats acadèmics obtinguts.

Els discursos docents posen de relleu la *funció d'ajuda* que duen a terme (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2008, p. 230): assessorament, consell personal, suport en el procés de presa de decisions, etc. per a que el jove es conegui i planifiqui el seu projecte vital.

Un tant per cent molt gran continuarà estudiant, fent coses, molt gran. L'any passat vam graduar al vuitanta i pico per cent. Per tant, tota aquesta gent o fa un cicle formatiu... És molt poca gent la que es queda al carrer; i la gent que es queda al carrer com que tenim el programa aquest amb l'Ajuntament, fem un seguiment a veure si els podem repescar i que facin allò d'adults... no els deixem. [...] L'Ajuntament ens ajuda, com que ara faran una entrevista tots els que preveiem sobre tot que tindran problemes o que estan més desorientats, ells ja tenen aquesta base amb els nanos, van fent el seguiment, a veure què fan, si fan un PQPI si tal. Realment els nanos que no sabem res [...] han anat al seu país o s'han traslladat de ciutat. [...] Aquí coneixem a tots, també som 400 alumnes, potser si són 1200 és més difícil. Però jo te diria que si fossin 1500, faríem el mateix. (EP: 3Fon, 26273-27561)

[Alguns aniran] al mercat laboral, sí. Però no per fracàs tampoc, per opció personal. I els que han fracassat molts canvien de... hi havia una noia que estava fent Administratiu i l'any que ve farà Integració Social... [...]. Ella està assessorada, a més li vaig dir "Clar, jo no et veig aquí", però tampoc li puc dir "No lo hagas", es que... Eso es un aprenentatge... es a dir, yo no soy nadie per a dir..., "¿Tu has elegido esto?, de acuerdo, haces esto". "Es que esto no me gusta, tal" "Bien, ya me lo parecía a mí, pero yo no te iba a decir que no lo hicieras, tú has aprendido que esto no es lo tuyo, que no es poco." "Ya, pero me he gastado 260 € en la matrícula", "Sí, hija sí, qué le vamos a hacer, todo tiene un precio, pero el año que viene [...], ¿verdad?" "¿Cómo lo sabes?" "Pues sí, porque te conozco, ¿y qué vas a hacer? ¿educadora de niños en guardería o integración social, educación sociocultural?" "Integración social" Pero ella, si te ve porque te la cruzas por el pasillo y le dices "¿Ya has hecho el ejercicio?" Sabe que piensas en ella, y no hace falta hablar más, ella ya sabe lo que le estás preguntando "Si ayer hablé con el Marc para que hiciera tal, tal, tal" "¿Has hecho el ejercicio" Y así es uno, otro, quinientos. (EP: 7Fon, 49182-50443)

Es veu, doncs, que el professorat del Fontanelles adopta actituds de coresponsabilitat i relacions de mentoria amb els alumnes que, en alguns casos, van més enllà del centre. El fragment següent il·lustra com arrel de la relació establerta entre una tutora i la seva alumna, aquesta última continua demanant suport a la seva professora fins i tot després d'haver acabat els estudis i haver accedit a la universitat; un suport d'acompanyament que segons la tutora va desapareixent gradualment perquè l'alumne acaba sent autònom.

A veure, jo pel el que veig amb els alumnes que tinc a la universitat en aquest moment —que tinc perquè eren meus, no?, perquè eren tutelats meus—, quan comencen primer estan constantment en contacte amb tu —ells et busquen, eh?—, constantment en contacte; alguna jo he fet problemes pel Facebook... en privat... "Escolta, això, que tal..." Però a mesura que van passant, van caminant sols, i m'imagino que passarà el mateix. (EP: 4Fon, 43220-43642)

Mentrestant, en els altres instituts l'acompanyament per afavorir la continuïtat en les trajectòries és pràcticament inexistent a nivell de centre. La responsabilitat última de les decisions acadèmiques queda relegada en l'alumne i, en tot cas, en la seva família i en els agents o entitats del barri. La cita textual següent exemplifica que a diferència del centre anterior on l'institut participava amb les entitats del barri per aconseguir vincular novament l'alumnat al centre i iniciar itineraris formatius nous, en aquest cas un cop l'alumne abandona l'institut la responsabilitat de reconduir la seva trajectòria passa a ser dels altres agents sociocomunitaris de l'entorn; novament, un indicador de la manca de relació entre els instituts amb la xarxa social.

El centre cívic ofereix als joves del barri un espai de trobada on pots trobar contactes: contactes, sortides, idees, coses a fer o coses que t'omplin, encara que siguin això, que no has trobat feina i no estiguis estudiant, [...] algo que reforci aquesta part, no? [...] Per exemple hi ha un programa a l'Ajuntament que dona..., que es diu "Posa-t'hi", el coneixes? [...] L'objectiu és repescar a tots aquests alumnes, sobretot està orientat als alumnes que no es treuen el graduat. I dona suport a tots aquests alumnes durant més o menys un any per recol·locar-los en algun lloc, perquè si no són alumnes que es queden penjats en el nou repte, no? I els dona suport, els informa, primer els orienta —"Què t'agradaria?, què no t'agradaria"—, segueix una mica l'orientació que es donava des de aquí, que existeixin PQPI, què pots... Vols anar a estudiar un cicle de grau mitja? Doncs pots anar a estudiar aquest cicle encara que no tinguis l'ESO si fas una prova d'accés; quines dates, els informa pel mòbil, pel Facebook, amb els alumnes estem en contacte amb Facebook, quines dates hi ha a la preinscripció de tal cosa, quan és la inscripció de l'altra o quan... Molt contacte, molt contacte. I aconseguen reconduir bastants, a tothom. (EP: 17Sab, 58891-60433)

No obstant, també s'ha copsat que malgrat no sigui una qüestió de centre hi ha alguns docents tant al Màrius Torres com al Rosa Sabater que posen en pràctica aquesta tutoria de tu a tu, la qual cosa demostra l'existència d'actituds individuals que en el cas del Fontanelles compten amb un recolzament institucional que les protegeix i fomenta sota els principis pedagògics del seu projecte educatiu.

Pues mira, intentamos meterlos a trabajar y, de momento... Es que, claro, no hemos terminado todavía, pero llevábamos como 3 o 4, 4 de 13, eso es casi el 25%, de contratos de trabajo, ¿sabes?, de las prácticas, que eso, en el momento en el que estamos, tal y como está el mercado laboral, yo no me lo creía, ¿sabes? O sea, cuando me dicen "A este le hacemos contrato", varios contratitos que hemos sacado, digo "Madre de Dios". Lo que pasa es que alguno de esos contratos son de alumnos que también quieren ir a estudiar, o sea, que van a compatibilizar... ¿ves?, estos sí que no tendrán el problema económico, porque van a hacer la media jornada y se van a poder costear la uni. Esto mira qué bien. (EP: 11Mar, 44098-44930)

Ahí me pongo mucho en... yo ya, por edad, por circunstancias familiares y personales... Entonces yo, en base a lo que tienen, pues venga, vamos, y yo ánimo, ¿sabes?, yo lo que hago es animar a que tiren. Eso y lo de la tutoría. (EP: 11Mar, 44991-45214)

En aquest sentit, independentment de les concepcions que tingui el professorat en conjunt en torn a la continuïtat educativa de l'alumnat de famílies immigrades, en els tres centres emergeixen en menor o major mesura certes actituds individuals dels docents que poden explicar determinades pràctiques d'acompanyament, integració i suport a partir les quals els joves construeixen trajectòries educatives d'èxit, cosa que en alguns casos compta amb un recolzament institucional que protegeix i promou la recurrència d'aquestes actituds i impregna el tarannà docent del centre.

L'aparició d'aquestes actituds individuals del professorat i la seva materialització en determinades pràctiques estaria explicant, en part, la construcció de l'èxit educatiu d'aquests joves. D'aquest tema ens n'ocuparem específicament en el sisè capítol.

2.2.3. Conclusions parcials

Per tal de tancar aquest apartat, reprenem l'objectiu al qual preteníem donar resposta. Després d'haver analitzat les visions d'èxit educatiu de cada institució educativa per tal de determinar el grau en què s'afavoreixen les trajectòries continuïstes, ens interessava indagar les possibilitats reals de continuïtat educativa que el professorat percep en l'alumnat de famílies immigrades. L'anàlisi duta a terme ens ha posat de manifest que de la mateixa manera com abans havíem observat diferències en torn a la noció d'èxit educatiu, també s'observen diferències en aquesta qüestió. En primer lloc, la visió en torn a la continuïtat educativa és compartida en l'institut Fontanelles mentre que en els altres centres hi ha una major disparitat de visions i posicionaments. En termes generals, però, en aquests dos últims centres —INS Rosa Sabater i INS Màrius Torres— es perceben poques possibilitats de continuïtat i d'èxit dels joves de famílies immigrades. Com hem vist, tot i que la superació de "cribes" (transició ESO-PO i el primer curs de la PO) emergeix com un factor explicatiu de l'èxit d'aquests joves, una anàlisi més

comprehensiva de la resta de condicionants identificats pel professorat posa de relleu que malgrat la presència dels joves a segon de PO, els docents mostren baixes expectatives educatives i socials respecte aquest col·lectiu per diversos motius:

- a) en el seu moment molts no van optar pels itineraris recomanats;
- b) s'enfronten a condicionants contextuals i acadèmics difícils de superar;
- c) compten amb sistemes de supervisió més pobres que la resta d'alumnat, i per a promocionar educativament més que aptituds són necessàries actituds, dedicació i hàbits d'estudi;
- d) s'enfronten a majors reptes a nivell social, als quals només podran fer front si aconsegueixen "destacar" per sobre de la resta;
- e) hi ha una tendència a homogeneïtzar la diversitat de l'alumnat que no permet oferir una resposta educativa ajustada a les seves particularitats inherents.

En canvi, en l'institut Fontanelles, la superació de cribes es percep com un indicador real de les possibilitats que té el jove de finalitzar amb èxit l'etapa i seguir endavant. Els elements que emergeixen, en aquest cas, com a condicionants de la continuïtat del jove són el seu hàbit d'estudi, l'actitud que mostri vers els estudis, i determinats condicionants contextuals i acadèmics com les barreres culturals, les mancances formatives o possibles dificultats econòmiques.

Aquests resultats permeten concloure que la formació de capital social i els mecanismes de suport institucional i social de què es poden beneficiar concretament els alumnes de famílies immigrades estan limitats per com a mínim dos elements: en primer lloc, la visió institucional del centre de la continuïtat educativa d'aquests joves; en segon lloc, per les concepcions que té el professorat respecte aquesta continuïtat. En aquest cas, en algunes institucions educatives es normalitza la baixa prevalença d'alumnat que accedeix a la PO i que té possibilitats plausibles d'acabar l'etapa, així com també l'exclusió educativa de gran part d'aquests joves per la seva "condició d'immigrants". S'observa també que determinats docents consideren que el suport que necessiten els joves per a poder front a les seves trajectòries no depèn del centre, cosa que ens qüestiona els límits i la qualitat de la intervenció educativa de determinats docents. En aquest sentit, s'han vist també diferències pel que fa a la tasca psicopedagògica de preparar a l'alumnat per a l'elaboració de projectes vitals, acadèmics i professionals.

En un conjunt, tots aquests aspectes vulneren els alumnes d'alguns centres perquè a nivell institucional no se'ls facilita un recolzament que s'ajusti a les seves particularitats, mentre que a l'institut Fontanelles la institució acompanya i facilita el suport necessari per a garantir la promoció educativa de tants joves com sigui possible.

3. Mecanismes de formació de capital social dels centres

Amb l'objectiu de comprendre de quina manera els centres educatius faciliten la formació del capital social del qual es puguin beneficiar els joves, calia indagar des de la perspectiva organitzacional i des de la pràctica pedagògica com es facilita el suport institucional i social que necessita l'alumnat per a construir les seves trajectòries acadèmiques a secundària.

Els contextos d'activitat quotidiana escolar esdevenen la infraestructura d'intervenció educativa per excel·lència i com a tals, analitzar com s'organitzen i distribueixen els recursos institucionals resulta essencial per a comprendre les probabilitats que té l'alumnat de rebre diferents formes de suport que s'ajustin a allò que necessita per a promocionar educativament. D'aquesta manera, vam focalitzar la nostra atenció en el centre en el seu conjunt com a context d'activitat i, per això, vam analitzar la seva cultura de funcionament i, concretament, les mesures que tenen activades des de cada direcció per a facilitar el suport que necessita l'alumnat. En segon

lloc, vam abordar com el professorat entenia i interpretava el suport. Entendre com es defineix i s'interpreta dins de la cultura organitzativa de les escoles, i com es legitima la distribució del mateix és una qüestió fonamentalment ideològica que l'alumnat interpreta com a formes d'inclusió i exclusió (Stanton-Salazar, 2001, p. 214) i, per tant, que no pot obviar-se per a comprendre de quina manera les estructures organitzatives condicionen la formació del capital social entès com la capacitat que té l'alumnat per a obtenir beneficis en virtut d'aquestes estructures; cosa que més endavant ens va remetre a les interaccions i vincles que es produeixen amb adults potencials de diverses formes de suport. La creació d'aquests vincles és el que tractarem en l'últim apartat d'aquest capítol i quelcom que reprendrem específicament a l'últim capítol de resultats d'aquesta recerca⁹⁴.

3.1. Tres centres amb cultures organitzatives diferents

Els centres educatius tenen un cert espai per a organitzar el seu funcionament en base als seus projectes educatius. En aquest sentit, les escoles són organitzacions que configuren realitats educatives diferents, com a conseqüència directa de la història institucional i de la cultura dominant (Gairín, 1999). Conèixer la cultura de funcionament dels centres, com pot passar amb la resta d'institucions o organitzacions, no només té una influència determinant en la seva gestió interna global, sinó també en la forma com es conceben les trajectòries educatives, en les decisions que es prenen per a afavorir-les i, en la configuració d'espais on l'alumnat participa i teixeix relacions. La cultura escolar –també coneguda com a “gramàtica escolar” (Tyack & Tobin, 1994)– implica el conjunt de regles, estructures, pràctiques, codis i formes organitzatives de govern que defineixen com es concep l'espai, el temps, les transmissions, les qualificacions, la docència, etc. (Tort, 2012, p. 69). Així, començarem per referir-nos als recursos institucionals dels quals disposen els centres per atendre l'alumnat i la valoració que fa el professorat dels mateixos en quant a la seva eficàcia per a recolzar les trajectòries educatives de manera que pugui comprendre's fins a quin punt afavoreixen la construcció de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades.

Tal i com disposa la legislació vigent⁹⁵, els tres centres educatius disposen d'instruments operatius que assenyalen de quina manera la seva organització i gestió interna permeten assolir els objectius definits en el projecte educatiu i retre comptes davant la comunitat i l'administració educatives. Alhora, aquests instruments són una evidència de l'autonomia pedagògica i de la idiosincràsia dels tres instituts.

A partir de la documentació facilitada pels centres i les entrevistes s'han identificat, entre altres aspectes, els criteris que adopten per atendre a la diversitat, i s'han analitzat els mecanismes pedagògics que tenen implementats. L'anàlisi s'ha basat en comprendre fins a quin punt l'organització i la disposició d'aquestes qüestions permet desenvolupar i fer possible els aspectes estudiats en l'apartat anterior i, en últim terme, assolir l'èxit educatiu, cosa que el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius disposa en el seu preàmbul de la següent manera:

⁹⁴ En el sisè capítol, ens centrarem específicament en l'anàlisi de les relacions o xarxes socials establertes entre els agents institucionals i l'alumnat, per la qual cosa no fem una anàlisi més detallada d'aquest element –per a nosaltres clau– en aquest moment.

⁹⁵ Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació i el seu desplegament normatiu (Decret 102/2010, de 3 d'agost d'autonomia dels centres educatius, Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent i el Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents).

El funcionament del sistema educatiu ha de fer possible l'assoliment dels seus objectius tal com es determinen a la Llei d'educació: adequar l'acció educativa per millorar el rendiment escolar en l'educació bàsica, estimular la continuïtat en els estudis postobligatoris i adequar-se als requeriments de la societat del coneixement. I fer-ho tot atenent la diversitat, avançant en la inclusió escolar de tot l'alumnat, en un context d'universalitat i d'equitat atenent els principis rectors del sistema educatiu que estableix la Llei d'educació.

D'entrada, s'observa que a més dels documents bàsics sobre l'organització dels instituts, els tres centres tenen un desplegament paral·lel de projectes, programes i plans per a donar una resposta educativa ajustada a l'alumnat que atenen. A nivell teòric, aquestes mesures són enteses pel professorat com a vies o "camins" que permeten que tot l'alumnat pugui desenvolupar al màxim les seves capacitats: i.e. "Preveiem mesures que afavoreixin la màxima inclusivitat de tot l'alumnat i n'evitin la segregació, tot intentant donar a cada alumne l'aprenentatge més proper als seus coneixements previs i les seves capacitats d'aprenentatge" (PAD2: 2). S'assumeix, per tant, que donat que els alumnes són diversos, l'acció pedagògica i educativa del centre també ha de ser-ho, motiu pel qual es plantegen una gran diversitat d'estratègies educatives i institucionals que s'apliquen en funció de cada cas. A nivell tàctic, observem dues qüestions:

- En primer lloc, aquestes mesures estan implementades de forma diferent en cada centre. Al Màrius Torres i al Rosa Sabater es conceben com a estratègies d'atenció a la diversitat principalment per a la secundària obligatòria, mentre que a l'Institut Fontanelles, s'entenen com a estratègies de suport per a tot l'alumnat del centre, independentment del curs on es trobi matriculat. A tall d'exemple, al Pla d'Atenció a la Diversitat de l'Institut Màrius Torres les estratègies i els recursos que queden resumides a la taula (Taula 23) es divideixen i concreten per nivells (de 1r a 4t d'ESO) en funció del nombre de matrícula per curs i de la quantitat d'alumnes amb necessitats educatives específiques on inclouen els joves nouvinguts, l'alumnat amb dictamen de l'EAP, i/o l'alumnat amb informe social. Tanmateix, la documentació consultada no concreta les mesures de suport amb què compten els joves que cursen l'etapa postobligatòria encara que els òrgans de coordinació per l'atenció a la diversitat fan referència a ambdues etapes (ESO i PO), i com es veurà, el professorat coneix de quins dispositius de suport es beneficia l'alumnat d'aquesta segona etapa. El mateix s'observa en l'Institut Rosa Sabater.
- En segon lloc, tot i que els tres centres tenen una clara intenció d'obertura al barri i a la comunitat educativa, el treball conjunt en projectes relacionats amb altres entitats com l'Ajuntament acaben traduint-se en el Màrius Torres i en el Rosa Sabater en actuacions de col·laboració puntuals lluny d'estar integrades en un projecte comunitari i social conjunt. Així pot veure's en la Taula 23, on es posa de relleu que l'únic centre que té un lligam explícit amb el barri i les institucions públiques és l'Institut Fontanelles. Queda palès que gran part dels seus projectes tenen una clara vinculació amb la comunitat i reverteixen en ella.

La taula següent (Taula 23) recull també les mesures posades en funcionament a secundària (ESO i PO) per cada institut amb l'objectiu de respondre a la diversitat del conjunt del seu alumnat, tant des del punt de vista del currículum com de la flexibilitat en l'organització i el funcionament del centre. L'anàlisi feta permet veure a continuació fins a quin punt aquestes mesures es tradueixen en mecanismes de suport per als joves de famílies immigrades al llarg de la secundària i, concretament, en l'etapa postobligatòria. Tenint en compte que determinades característiques de l'alumnat exigeixen canvis substancials en les formes d'organització de l'ensenyament, en la taula pot veure's també la incorporació de recursos materials i personals específics com les aules d'acollida que van dirigides a l'alumnat nouvingut:

	INS Rosa Sabater	INS Màrius Torres	INS Fontanelles
<i>Plans, programes i projectes</i>	Pla d'Autonomia de Centre; Pla d'Atenció a la Diversitat; Pla d'Acollida de l'alumnat immigrant; Pla d'Acció Tutorial; Projecte de Convivència i Mediació; i, Programa de diversificació curricular	Pla Estratègic d'Autonomia de Centre; Pla d'Atenció a la Diversitat; Pla d'Acció Tutorial; Programa de diversificació curricular (UMA); Pla d'Acollida; Pla de Convivència i Mediació escolar	Pla Estratègic d'Autonomia de Centre; Pla d'Atenció a la Diversitat; Projecte d'Orientació i Acompanyament; Pla d'Acció Tutorial; Pla d'Acollida; Programa Cicerone; "Classes de Repàs"; Associació "Amics de l'Institut"; Projecte "Convivència i Mediació"; Pla Estratègic de Centre "Aules d'estudi"
<i>Recursos</i>	Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP); Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE); Servei de Logopèdia; Servei de Salut; Servei LIC, Llengua i Cohesió Social; Educadora de carrer; Aula Oberta; i Aula d'Acollida	Comissió social; EAP; Aula d'Acollida; USEE; Aula Oberta; Tècnica d'integració social	<i>Comissió Social</i> : EAP, Serveis Socials, Tècnics de l'Ajuntament, Altres entitats; Aula Oberta, Aula d'Acollida; Aules d'Estudi
<i>Altres estratègies</i>	Agrupaments flexibles instrumentals (NEE), optatives en grup reduït, i seguiment individual	Agrupaments flexibles, agrupaments per nivells, desdoblament curricular, treball amb famílies	Agrupaments flexibles
<i>Recursos i programes específics Escola-Comunitat</i>	AMPA; Pla Educatiu d'Entorn (en construcció); Centro cívic	AMPA	AMPA; Pla Educatiu d'Entorn; Projectes en col·laboració amb el barri o districte (i.e. Recuperació de memòria històrica del barri La Florida); Projectes APS; Programa "Participa", difusió d'activitats del centre; «Assajant el nostre futur», etc.

Taula 23. Mesures i recursos institucionals d'acció educativa i d'atenció a la diversitat dels tres centres

Les decisions sobre l'ús i desplegament d'aquestes estratègies són, segons el professorat, essencials per a poder atendre a l'alumnat. Permeten també comprendre com s'organitza el centre educatiu per a ajustar l'ajuda educativa a les particularitats i interessos dels joves de famílies immigrades. Tot seguit, doncs, es presenten els resultats de l'anàlisi per centres. Donada la similitud entre els dos primers instituts pel que fa la seva cultura organitzativa, s'ha optat per presentar els resultats dels mateixos de forma conjunta; i, posteriorment els resultats corresponents a l'institut de L'Hospitalet de Llobregat.

3.1.1. Mesures desplegades a l'INS Rosa Sabater i a l'INS Màrius Torres

Fent un recorregut per la documentació bàsica sobre l'organització d'aquests dos centres, s'observa que disposen del desplegament habitual de recursos i plans pensats per atendre la diversitat i donar resposta als objectius que es plantegen al PEC, a partir dels quals es concreten la resta de recursos (EAP, USEE, Servei LIC, etc.) i estratègies (agrupaments flexibles, etc.) que tenen desplegats per a donar una resposta educativa ajustada a les característiques del seu alumnat al llarg de la secundària –ESO i PO. La taula següent (Taula 24) recull una breu descripció dels plans que tenen una relació directa amb el nostre objecte d'estudi, la qual permet veure el paral·lelisme existent entre ambdós instituts:

	INS Rosa Sabater	INS Màrius Torres
<i>Pla d'autonomia del centre</i>	<ul style="list-style-type: none"> Té com a objectiu anual establir unes estratègies acadèmiques, de convivència i cohesió social per a què tot l'alumnat tingui èxit. Es concreta en actuacions i en un sistema d'avaluació que contempla els progressos i que informa a la comunitat educativa i a l'administració pública dels mateixos. 	<ul style="list-style-type: none"> Orienta la tasca del professorat en matèria de diversitat i defineix les diferents actuacions que es preveuen aplicar tenint present les característiques de l'alumnat. Arrel d'aquest han implementat un programa de tutoria en línia que permet efectuar un control immediat de les faltes d'assistència dels alumnes i d'altres comunicacions d'interès per a les famílies.
<i>Pla d'atenció a la diversitat</i>	<ul style="list-style-type: none"> Estableix les estratègies per atendre a la totalitat d'alumnes de l'institut, amb una especial atenció a l'alumnat que presenta necessitats educatives especials i a l'alumnat immigrant. Destaquen els agrupaments ordinaris reduïts, atencions individualitzades amb l'assessorament dels professionals del departament d'orientació, les Unitats d'adaptació del currículum, les Unitats d'aprenentatges bàsics, l'Aula d'acollida, l'Aula oberta i, la diversificació curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> Estableix les actuacions necessàries per atendre la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat. A aquest efecte han creat la comissió d'atenció a la diversitat per a la planificació i seguiment de de les mateixes. Planteja diferents opcions i modalitats per disminuir les ràtios dels grups ordinaris; i, l'ús de diferents estratègies educatives des de primer com són els agrupaments flexibles, el desdoblament de grups, l'agrupament d'alumnat amb necessitats educatives especials, la unitat de suport a l'educació especial (USEE) o el programa de diversificació curricular (UMA).
<i>Pla d'acollida de l'alumnat immigrant</i>	<ul style="list-style-type: none"> Recull les actuacions que posen en funcionament per a facilitar l'adaptació de l'alumnat que s'incorpora, especialment d'altres països. 	<ul style="list-style-type: none"> Vertebra les accions per fomentar la integració de la població nouvinguda a l'institut. Entre elles, destaca el dispositiu de l'aula d'acollida.
<i>Pla d'acció tutorial</i>	<ul style="list-style-type: none"> Recull les accions que fan per a guiar i orientar l'alumnat. Inclou sessions sobre tècniques d'estudi, un seguiment personal de l'alumnat, activitats culturals complementàries i orientació professional. 	<ul style="list-style-type: none"> Recull les estratègies pròpies de la tutoria i la forma com el tutor s'apropa a les famílies del centre, a través d'estratègies com, per exemple, el consell de pares i mares.
<i>Altres projectes o iniciatives d'atenció a la diversitat</i>	-	<ul style="list-style-type: none"> <i>Comissió social.</i> Espai multidisciplinari (direcció, coordinació pedagògica, cap d'estudis, treballador social de l'Ajuntament, tècnica d'integració social, EAP, etc.) que té per objectiu recollir les demandes d'intervenció sobre alumnes que manifesten una situació social molt desfavorida o de risc.

Taula 24. Breu descripció dels plans i projectes de l'INS Màrius Torres i l'INS Rosa Sabater

El desplegament d'aquests projectes i plans té la filosofia d'assegurar els recursos necessaris per a que tots els joves dels centres puguin aconseguir el màxim desenvolupament possible de les seves capacitats personals i dels objectius establerts en cada etapa educativa, motiu pel qual s'activen les estratègies i recursos que especificàvem a la Taula 23: unes de caràcter general com els agrupaments flexibles o els desdoblements de grups i/o estratègies de caràcter específic com l'aula d'acollida. Amb la institucionalització de tots els dispositius d'atenció a la diversitat, aquests centres desenvolupen processos d'ensenyament-aprenentatge adaptats al grup i als joves. L'anàlisi duta a terme, però, ha permès constatar que tret d'algunes mesures resumides més endavant a la Figura 25, la resta d'estratègies es despleguen únicament en el marc de l'etapa obligatòria, tal i com s'estableix a l'article 91 de la Llei 12/2009 –del 10 de juliol– d'educació, i a l'article 5 del Decret 102/2010 –de 3 d'agost– d'autonomia dels centres educatius. Aquests articles plantegen que d'acord amb els principis de l'educació inclusiva i la coeducació el projecte educatiu ha de contemplar, entre altres, els criteris que orientin l'atenció a la diversitat i les mesures organitzatives, metodològiques, curriculars i psicopedagògiques plantejades a tal efecte, amb l'objectiu de personalitzar l'acció educativa de tots els alumnes

per tal que assoleixin les competències de l'etapa. Des d'aquesta perspectiva, els centres entenen les mesures de suport com una via per a que tot l'alumnat tingui opcions de graduar-se i, per tant, s'observa que no es conceben per afavorir la continuïtat educativa més enllà de l'etapa obligatòria, sinó com a recursos per evitar un major fracàs escolar o, en el seu defecte, per a reduir-lo, quelcom que s'ha fet més difícil amb les retallades pressupostàries dels últims anys.

Clar moltes coses de les que m'estàs dient son de l'ESO. [I després] hi ha una gran diferència entre cicles i batxillerat. A batxillerat tot aquest tema no es fa, perquè clar els estudis postobligatoris ja és un altre món; per dir-ho així, no? A l'ESO sí que s'acompanya molt a l'alumne durant els 4 anys per intentar que l'alumne, doncs, al final, aconseguir que acabi graduant. En canvi, a batxillerat i a cicles, la mentalitat ja no és ben bé aquesta sinó que és més d'orientació. (EP: 15Sab, 981-2434)

Jo valoro molt positivament aquests recursos que tenim perquè sinó, hi hauria molt més fracàs escolar, però jo crec que no són del tot suficients perquè sobre tot amb les retallades i sembla que és tòpic, però ens han tret personal i ara clar, no es poden fer totes aquestes agrupacions flexibles que es podien fer i no hi ha grups especials, diguem, per atendre aquesta diversitat, no? Abans, per exemple, teníem 1A, 1B, 1C, 1D, que són els ordinaris i hi havia un 1E que s'encarregava d'aquesta gent. (EP: 8Mar, 2716-3231)

En aquests centres, la majoria de mesures de suport s'adrecen a l'alumnat de l'etapa obligatòria i, a priori, no estan lligades de forma permanent a col·lectius d'alumnes en concret, ja que poden necessitar al llarg de la seva trajectòria el desplegament de diferents tipus de dispositius. En aquest sentit, donen prioritat a determinades mesures per sobre de les altres i només quan les més ordinàries (grups de reforç, agrupaments flexibles, etc.) no permeten donar una resposta educativa ajustada opten per vies alternatives de caràcter més específic i/o extraordinari (aules d'acollida, plans individuals, programes de compensació educativa, etc.).

D'aquesta manera, aquestes mesures comporten, teòricament, un major grau de desenvolupament de les capacitats de tots els joves i garanteixen la inclusió educativa de l'alumnat ja que troba resposta a les seves necessitats educatives amb el tipus d'atenció que ofereix l'institut. Malgrat, però, que tinguin a veure amb tot l'alumnat –i no només amb aquells que presenten dificultats o casuístiques particulars– i que s'entenguin com a actuacions programades per a garantir l'aprenentatge i el desenvolupament de les competències establertes en el currículum, els discursos del professorat han permès constatar que acaben traduint-se al llarg de l'etapa obligatòria en mesures “compensatòries” que faciliten majors percentatges de graduació, però que no són efectives en termes de promoció educativa. Per tant, no estarien facilitant el tipus de suport que necessiten els joves per a garantir la seva continuïtat educativa. No faciliten l'aprenentatge ni una millora de rendiment; tampoc garanteixen que puguin assolir el nivell que els pertoca curricularment:

La meva sensació és que aquests alumnes, si no estiguessin en un curs adaptat, [...] suspendrien sí o sí. Molts d'ells tirarien la tovallola sí o sí. I així, alguns d'ells, segueixen una mica. Aquesta mica que segueixen és equiparable al nivell que tenen la resta d'alumnes? No. No és equiparable. És millor el que aquests alumnes farien si no estiguessin en un grup adaptat? Segurament sí. (EP: 12Mar, 2587-3085)

S'adrecen, principalment, a l'alumnat de l'ESO que difícilment accedirà a l'etapa postobligatòria, tret d'aquells que facin ús de recursos com l'aula d'acollida, els quals segons la direcció del Rosa Sabater són una qüestió de naturalesa diferent perquè el seu ús es remet a mancances d'adquisició de la llengua i no d'aprenentatge:

Normalment, aquest sistemes d'atenció van dirigits als alumnes amb més dificultats, que són els que jo no acabo de veure que arribin a batxillerat; que són alumnes que tenen dificultats i que, amb prou feina, moltes vegades se'ls pot ajudar a que aprovin l'ESO, i que no acabo trobant mai a batxillerat; i per tant, pocs dels alumnes que han passat per aquest sistema d'atenció a la diversitat arriben al batxillerat. Potser sí que han passat per l'Aula d'Acollida, sí... No és que siguin nanos limitats, sinó que són nanos que s'han adaptat a l'idioma, etc., llavors sí que pot ser que arribin a batxillerat. Però els que passen per tots aquest mecanismes d'atencions individuals, grups heterogenis baixos, que diríem, etc. [...] doncs no els trobo a batxillerat. (EP: 18Sab, 496-1936)

Mesures de suport implementades a la PO

Les mesures, doncs, que s'utilitzen a la postobligatòria per a recolzar i afavorir la continuïtat dels joves queden sintetitzades a la figura següent (Figura 25):

INS Rosa Sabater	<ul style="list-style-type: none"> • Batxillerat amb 3 anys • Agrupaments flexibles a cicles • Orientació educativa i acció tutorial 	→	Mesures institucionalitzades
INS Màrius Torres	<ul style="list-style-type: none"> • Mesures extraordinàries de suport amb el recolzament del Departament d'Orientació • Orientació educativa i acció tutorial 	→	Mesures no institucionalitzades (tret de l'orientació educativa i l'acció tutorial al batxillerat)

Figura 25. Mesures de suport implementades al a PO a l'INS Rosa Sabater i a l'INS Màrius Torres

A l'INS Rosa Sabater compten, concretament, amb un *programa de batxillerat a tres anys* vista per a que l'alumnat amb dificultats en aquesta etapa tingui possibilitats d'acabar i no abandoni els estudis prematurament. Tanmateix, els joves que opten per aquest itinerari continuen presentant moltes possibilitats d'abandonament, per la qual cosa aquesta mesura no estaria sent efectiva:

G: De batxillerat, el que s'ha començat a fer –perquè va sortir una normativa, no? que era del batxillerat en 3 anys–, i llavors els nanos que veus que tenen alguna dificultat d'acord amb el tutor i el coordinador, el que es fa és un programa específic per a aquell alumne, de dir: “tu, pel que vols estudiar, doncs, t'aniria bé que a primer que facis aquestes matèries i, llavors, en el segon curs, unes que t'has deixat les agafes i en fas algunes més de segon, per a tercer acabar amb les que han quedat”. [...] Això ho fan amb els alumnes que el tutor detecta que realment hi ha alguna problemàtica.

A: I en teniu molts casos?

G: A batxillerat? És que és complicat perquè són nanos que acaben abandonant, val? Això fa només 2 anys que ho estem fent –això del batxillerat amb 3 anys– i el que ens trobem és que en el moment que es veu que fins i tot aquelles assignatures que s'ha deixat, doncs res, però les que ha fet, tampoc les supera, llavors abandona. (EP: 15Sab, 2645-3692)

A cicles, en canvi, han optat per seguir utilitzant els *agrupaments flexibles*:

Tinc un grup que és més reduït perquè tenen més dificultats d'aprenentatge, que es va fer a principi de curs, i sí que és més reduït i puc anar amb més espai i mes individual. Però els altres no [...] perquè és més gran i van treballant i quan vaig individualment és perquè passo al costat mentre estan fent una pràctica, els veig molt atascats i els pregunto “tens algun dubte?” (EP: 14Sab, 10163-12031)

Per últim, apareix *l'orientació educativa i l'acció tutorial* com una altra mesura institucional per a garantir el seguiment de les trajectòries de cada alumne i recolzar la presa de decisions al final de la secundària obligatòria i de la postobligatòria. S'entén com un procés d'acompanyament personal de l'alumne en el seu procés d'escolarització que continua al llarg de la PO tant en l'itinerari de cicles com en el de batxillerat.

... a batxillerat i a cicles, la mentalitat [...] és més d'orientació. És el tutor... el que ha de fer és veure que l'alumne no es troba bé, o que no li agrada o què... i mirar d'orientar-lo a veure què és el que pot fer. No ho sé, per a nosaltres no és un fracàs, per exemple, un nano que a primer no se'n surt però després descobreix que és que amb ell el que li agrada és la fusta, no? l'se l'ajuda a veure com es pot matricular en un cicle de fusteria i tal, i acabar, i se'n surt. Això per a nosaltres és un èxit, val? (EP: 15Sab, 981-2434)

A nivell de cicles, la labor més gran la fem a les tutories. [...] Ho fem a través de la tutoria, llavors intensem orientar-lo i, a classe, donar-li el suport que podem dintre de les nostres possibilitats; però no hi ha derivació a l'aula d'acollida ni res. (EP: 16Sab, 1683-2581)

Per a conduir les trajectòries, destaquen el traspàs d'informació com un dels mecanismes necessaris per a que els joves coneguin totes les opcions que tenen. Aquest traspàs s'articula sobre tot a través de les tutories –jornades informatives, testimonis que expliquen la seva experiència i reunions amb les famílies–:

Per exemple es fan xerrades d'exalumnes que han tirat per diferents vies; perquè al final tot el que se'ls hi ofereix és molt abstracte, no? Existeixen aquestes carreres, i anar a cycles i... Però ells tenen molts prejudicis del que significa estudiar batxillerat, estudiar cycles o no fer res, i llavors es busquen alumnes que eliminin tots aquests estigmes. [...] I llavors, vam convidar un alumne de cycles que vingué a explicar la seva opció... (EP: 17Sab, 21076-22212)

Tu pensa que nosaltres fem tutoria. [...] se'ls explica totes les opcions que tenen, no? Llavors, també, es fa una reunió amb els pares d'aquests nanos [...] on també hi vaig jo, i tal, i se'ls explica quines opcions hi ha. (EP: 15Sab, 27741-28432)

Des de cycles, però, el professorat es mostra crític amb l'orientació educativa que rep l'alumnat, i assenyalava que en la postobligatòria s'adonen que no ha estat efectiva:

E: Al grau mig venen mal orientats, i llavors no tenen cap motivació, estan aquí per omplir hores, i després, allò que la gent vol és estudiar el cycle, hi ha diversitat també i sempre hi ha alguns que són més bons i altres menys... [...]

A: I quan dius, Eulàlia, que venen mal orientats, què vols dir?

E: Que acaben l'ESO i des de la família o des de el propi institut on estiguin, els han dit: "Mira, agafa un cycle perquè així no et quedaràs sense res, perquè l'ESO no té cap altra sortida que no sigui... No tens res amb l'ESO"; i llavors, agafen la llista o el que sigui, llavors "mira, informàtica, allò t'agrada", i llavors molts es pensen que informàtica doncs és aquí per fer 4 coses en l'ordinador i que no s'ha d'estudiar. Es pensen que és un cycle només tècnic, i és un cycle que s'ha d'estudiar i s'ha de preparar. [També] tenim alumnes que han començat a fer batxillerat i, com que no han superat el batxillerat, s'han passat a cycles de grau mig. (EP: 16Sab, 3109-4521)

Per part seva, a l'INS Màrius Torres, l'alumnat que accedeix a la postobligatòria disposa del Departament d'Orientació, en especial dels psicopedagogs, com a *mesura de suport extraordinària* dels joves de famílies immigrades que presenten, per exemple, mancances lingüístiques:

Los mandamos para bajo otra vez, porque todo lo que... para el psicopedagogo y el Departamento de Orientación... Entonces los mandamos para allí para que le hagan algún seguimiento de lenguaje y eso. Incluso nosotros también hacemos aquí, algún año hemos hecho que profes.... como por ejemplo ahora no tenemos guardia, las horas que tenemos de permanencia aquí, tenemos cualquier otra actividad; y hubo una profesora que se dedicó precisamente a hacer refuerzo de lengua para estos que venían de China, para los inmigrados que venían... por ejemplo, ¿no? (EP: 11Mar, 2669-3234)

Com en el Sabater, apareix també l'*orientació educativa* i l'*acció tutorial*, però aquesta vegada el professorat concep aquesta mesura com quelcom que va molt més enllà del traspàs informatiu. Fins i tot, a cycles on no hi ha una franja horària assignada a aquesta tasca, el professorat s'organitza a nivell individual per afavorir l'acompanyament i les transicions educatives dels joves tal i com s'il·lustra en el fragment següent:

Nosotros tenemos una enseñanza que, a priori, no estaban diseñados los ciclos para que luego continuaran estudiando, sino para que vayan al mundo del trabajo. Entonces nosotros, nuestras herramientas son esas; pero nosotros sí que decimos: "Bueno, esto... pero podemos hacer más, porque en el trabajo se puede... hay una jerarquía, en una empresa hay muchas funciones y, si tú te quedas con el ciclo medio, tienes estas funciones, pero luego sí..." Intentamos motivar a la gente para que no se quede estancada. Y lo mismo que se lo decimos para el trabajo, igual puede ser para estudiar también: "No te quedas con una formación mínima, vete a una formación superior, vete..." Sí que... pero empujamos, solo es el empuje que podemos dar. [...] De hecho el CAS se llena. O sea, la mayoría de medios van al CAS. (EP: 11Mar, 17894-19448)

En aquest centre, a diferència del Sabater, aquest tipus de mesures implementades a la PO són estratègies que no estan institucionalitzades tret de l'orientació i l'acció tutorial al batxillerat, i que s'activen quan es detecten determinades necessitats en funció de la disponibilitat del professorat. Només es despleguen quan és necessari i en funció de la disponibilitat docent, per la qual cosa, els joves de famílies immigrades –com altres companys que han fet ús de recursos al llarg de l'ESO– quedarien desproveïts d'aquestes si decideixen seguir estudiant. –"Todo eso está en función un poco del profesorado, de la disponibilidad del profesorado que tenemos, ¿sabes?" (EP: 11Mar, 3235-3343); "O sigui, hi ha disponibilitat d'hores a nivell d'atenció general i nosaltres intentem agafar el màxim. Després fem el que podem." (EP: 13Mar, 1987-2116)–; una situació que és

valorada per part d'alguns professors com a insuficient i difícilment assumible. Aquest aïllament del docent en contextos com l'aula o l'institut on tot sembla que sigui "per ahir" (presentisme), colgats de burocràcia, etc. corre el risc de convertir-los en pitjors docents i en assolidors de menors resultats (Hargreaves & Shirley, 2012, citats a Collet & Tort, 2014).

Repercussions per als joves de famílies immigrades

Per a l'alumnat de famílies immigrades, les qüestions anteriors comporten dues repercussions principals que tenen una incidència clara en el desenvolupament de les seves trajectòries educatives:

Mesures de suport traduïdes en mecanismes d'exclusió

En primer lloc, al llarg de la secundària aquests joves són usuaris de més recursos d'atenció a la diversitat que els seus anàlegs i, consegüentment, la freqüència d'ús sostinguda al llarg del temps d'aquests dispositius provoca encara més que construeixin trajectòries educatives dèbils i els posiciona en una situació de major vulnerabilitat si decideixen continuar els seus estudis.

La ubicació dels joves en determinats grups –agrupaments flexibles, desdoblaments, etc.– és una de les mesures que ha aparegut de manera més recurrent en el transcurs de les entrevistes, i que hem constatat que estableix un currículum i unes metes educatives diferenciades. A partir d'aquestes s'ha identificat l'emergència d'actituds de disconformitat i rebel·lia per part de l'alumnat perquè consideren que el professorat no ha respost a les expectatives que tenien d'ells tot ubicant-los en grups que no els corresponien:

C: Estaban los cuartos divididos de gente más... estudiosa, digamos.

A: Y ¿tú en qué grupo estabas?

C: En el más... el que la lía más. [...] Pero no era cierto, porque la profesora de castellano siempre me decía que deberían cambiarme de clase, y todos los profes casi lo mismo. [...]

A: Y ¿tú qué querías?

C: Que no me cambien.

A: ¿Tú por qué no querías cambiar? ¿Por qué tenías amigos ahí?

C: No, porque si me han puesto aquí, me quedo aquí.

A: Pero esos grupos son, precisamente, para que si uno progresa, te muevan de nivel, ¿no?

C: No, no, si me han puesto aquí, me quedo aquí.

A: ¿Por qué dirías eso? ¿Por qué no querías cambiarte de grupo?

C: Porque tendrían que haberse fijado en eso antes, no ahora. [...] No, no quise cambiarme. (EA: 24Sab, Codi 112, 7739-9021)

L'existència dels grups de nivell, així com també d'itineraris formatius diferenciats, han estat àmpliament estudiats. Entre els estudis que han centrat la seva atenció en la relació que pot haver-hi entre l'ètnia i aquestes estratègies d'atenció a la diversitat, s'ha constatat que l'alumnat de famílies immigrades acostuma a estar sobrerrepresentat en els grups de nivell més baix, malgrat que es tracti d'estratègies pedagògicament justificades per a incrementar els resultats acadèmics (Poveda, Jociles, & Franzé, 2009). En aquest sentit, s'estaria produint l'emergència d'un sistema de "violència sistemàtica" del qual ningú se'n sent responsable però que té l'efecte d'excloure alguns sectors d'alumnat –que en aquest cas serien precisament els joves de famílies immigrades–, en tant que per alguns els grups acaben sent mesures efectives (els dels grups de nivell alt) i per a altres perjudicials (els dels grups de nivell mitjà-baix) (Ross Epp, 1999, citat a Ponferrada i Carrasco, 2010). En el fragment següent, el professorat es mostra crític amb l'ús que es fa dels agrupaments flexibles en els últims cursos, perquè acaben afavorint únicament a aquells que presenten trajectòries educatives més bones. S'assumeix que els joves dels grups de nivell baix no tenen possibilitats de seguir estudiant, i que els dels grups entremetjats experimentaran una davallada de nivell, de manera que en ambdós casos les possibilitats de continuïtat dels joves representats en aquests grups queden minvades tot condicionant les trajectòries acadèmiques.

Tenim un dilema, perquè hi ha alumnes que tenen moltes capacitats, que volen continuar fent batxillerat i als quals hauríem de donar-los el màxim de nivell que estigui en el nostre abast, no? [...] en els agrupaments flexibles alts no hi ha cap problema. [...] Són alumnes amb molt bon rendiment. El que falla d'aquest agrupament per nivells és el grup entremig, perquè... és a dir, la classificació final és d'avanç, mitjans i justos, no? [...] [Els del grup baix] aconsegueixen algo que no haguéssim aconseguit sense l'ajuda, no? Però per ells ja és una gran satisfacció. I els del mig, si estiguéssim a un grup heterogeni tindrien un referent bo d'estudi, de sacrifici, de constància i tal, que en grup entremig no tenen. I llavors, aquests se'n van molt avall, molt més avall del que podrien donar. I aquí falla, clar. Partint ja de que això és una mesura, és una decisió que es pren per fer alguna cosa, però... (EP: 17Sab, 7061-8926)

O: Hi ha com dos grups d'alumnes: Els aptitudinals (que no són aptes perquè no arriben o el que sigui), i els que tenen una actitud que és de no fer res i de passar de tot. Els que estan a aquest segon grup és igual que facis el que facis. És a dir, no faran res perquè no volen. És més, tenen l'al·licient de que faran l'UMA aquest i que a aquest UMA no estudiaran ni faran res i els hi donaran l'ESO. O sigui, que s'ha pervertit. [...] Hi ha alumnes que tenen la perspectiva de que sense fer res poden tenir l'ESO perquè hi ha totes aquestes eines de suport.

A: I després us trobeu a aquests alumnes [...] a batxillerat o a cicles?

O: [...] El grup adaptat, aquest perfil que no vol fer res i de no et trobaràs a batxillerat. Segur que no. I després hi ha aquest altre perfil d'alumnes que els hi costa una mica més, sí que estan en un grup adaptat, però no tenen un problema d'actitud... [...] Aquest grup d'alumnes que els hi costa, però que tenen una actitud bona, positiva i que gràcies als grups adaptats aproven l'ESO. Aquest grup sí que te'l podràs trobar després al batxillerat o a cicles. O sigui, els que tenen una actitud correcta i volen aprendre sí que te'ls trobaràs després. Després ja està el debat de si tenen el nivell, que a cicles la cosa no està en això, però pel cas del batxillerat, que és un curs selectiu... (EP: 12Mar, 832-5283)

L'alumnat també percep aquestes diferències i assenyala que el suport que ofereixen els instituts afavoreixen sempre als mateixos: "Ayudarme sí; pero hay otros a los que les va peor y no sé, deberían hacer algo mejor por ellos, no por los que van mejor, que ellos ya... ya están acostumbrados a estudiar." (EA: 24Sab, Codi 112, 16358-17778).

A aquesta situació de major vulnerabilitat s'hi sumen els elements següents:

- *El centre deslliga la seva responsabilitat institucional del fet que l'alumnat opti per seguir estudiant malgrat hagi estat usuari de dispositius d'atenció a la diversitat –teòricament per facilitar respostes educatives més ajustades– i sent conscient que algunes d'aquestes mesures estan sent exclusives.*

A nivell explícit, les mesures adoptades pretenen recolzar les trajectòries acadèmiques dels joves per a que puguin assolir els objectius de l'etapa oferint una resposta educativa adequada a les seves particularitats. Tanmateix, a nivell implícit, acaben traduint-se en una forma d'adaptar els objectius educatius i el currículum al "nivell" que es considera que tenen alguns joves. I, com a conseqüència, l'alumnat desconeixedor d'aquesta situació i animat per les seves famílies traça trajectòries educatives ignorant les conseqüències que poden derivar del seu pas per aquests grups. Joves –com en Claudio– un cop graduats a l'ESO han optat per a seguir estudiant, cosa que és vista pels docents com una equivocació que trascendeix de la responsabilitat institucional i l'externalitzen, atribuint-la en aquest cas a la família:

Hi ha alguns del grup mig que en absolut estan preparats per anar a batxillerat... [...] però que tenen una família molt cega que diu que si tu t'hi poses, pots, no? Que en realitat si no te'l treus es perquè tu no vols, que ja és un argument fatal, perquè no veuen les limitacions del seu fill. I la segona es que, com que han estat en un grup mig, no se'ls ha apretat el màxim del que podrien donar. [...] Aquests tenen un abisme entre el nivell que se'ls hi demanava a quart en un grup mig-baix i el batxillerat. Però són alumnes que se'ls hi recomana moltíssim que no hi vagin a batxillerat, perquè no tenen el perfil, perquè no són persones amb molta capacitat d'estudi, i tampoc són persones que habitualment –amb algunes excepcions, eh?– són persones que habitualment no tenen molta constància, no tenen molta capacitat de sacrifici, o no l'han mostrat fins llavors; llavors [...] (EP: 17Sab, 5007-11434)

En altres casos, atribueixen la responsabilitat a les capacitats de l'alumne, o a una manca creixent de recursos tal i com s'il·lustra en els fragments següents:

En principi tots [els recursos] són interessants. [...] si tens un grup d'aquests molt dur molt dur, per molt que dediquis tampoc... És que depèn cada cas, però si tens més hores pel grup, això és molt interessant, no? En un moment donat pots fer un reforç a algú que no se'n entera o coses així. [...] Mira, el Farjat és dels bons; vull dir, que no té res a veure a vegades. Hi ha gent que fa un esforç independentment, encara que ho tingui molt difícil, i ho supera, i altres que es relaxen, no? (EP: 13Mar, 1127-4791)

C: Atès el perfil socioeconòmic de La Llagosta, sense aquest dispositiu realment hi hauríem un grup entre el 20-25% d'alumnes que serien molt difícil encabir-los en algun lloc. [...] Trobo en aquest municipi que l'ajuntament hauria d'abocar més recursos. Suposo que ara també és pel tema de les retallades; però si no, a La Llagosta la renda per càpita no és massa important... [...] cada línia és al voltant... entre 100 i 120 alumnes, i més o menys, un 20% d'aquests alumnes tenen algun tipus de... [...] mesura d'adaptació, sí. O bé estan en grups de ritme, o bé perquè tenen mesures des de l'Aula d'Acollida o... bueno, per diferents històries; però sí, un 20-25%.

A: I amb l'alumnat que teniu immigrant, com els afavoreixen aquests programes?

C: Evidentment els ajuden a tenir una millor inclusió educativa, tant en el centre com amb el municipi. [...] La majoria d'alumnes que tenim ja no som immigrants, són catalans de primera o segona generació; però continuem tenim programes d'integració igual, perquè [si no] és una pauta cultural és un altra. I, bueno, la xarxa de la família també limita. (EP: 9Mar, 964-337)

- *Es posa més accent en la normativa que en la utilitat dels dispositius.*

Dels discursos del professorat emergeix també que tot i que la divisió per itineraris de nivell sigui quelcom que per llei només caldria fer a l'últim curs de l'ESO, al Sabater aquesta mesura ja estava implementada i no hi ha intenció de canviar-la, cosa que al seu torn es tradueix en un indicador de "lideratge burocràtic" (Álvarez Arregui, 2002) que posa més l'accent en la normativa que en la seva utilitat. S'assumeix un estil *laissez faire* (deixar fer) en la cultura organitzativa:

A quart per exemple sí que la llei et determina que marquis itineraris, no? Però a tercer no t'ho determina tant, i en la meua opinió personal, que jo també m'ho he trobat tot fet... (EP: 17Sab, 8927-9349)

- *Es creu que l'alumnat ja és conscient de la necessitat de formar-se més enllà de l'ESO.*

L'anàlisi per a indagar de quina manera es promovia la continuïtat educativa va assenyalar dos aspectes: en primer lloc, que el professorat insisteix en aquesta qüestió al llarg de tot l'ESO i el Batxillerat; i, en segon lloc, que l'alumnat –per ell mateix– ja és molt conscient de que la formació és necessària, sobretot com a conseqüència dels canvis que s'han produït a nivell ocupacional: pitjors expectatives laborals, majors dificultats per a trobar feina, més sentiments d'inseguretat laboral, major proporció de contractes temporals, etc.

Se'ls intenta fer entendre de totes les maneres que no hi ha futur al marge de la formació [...] i això jo crec que ara ja ho tenen incrustat al cap; això que passava abans de que "Jo me'n vaig a treballar [...] és que això ja no ho diu ningú. Llavors, ja saben o formació o formació, no n'hi ha altra alternativa. Llavors jo trobo que ells estan completament sensibilitzats amb això. I cicles formatius o universitat, i ells tenen claríssim que ha de ser una de les dues coses avui, no? I el problema és només a l'hora de la nota de tall o quant val la matrícula. [...] El problema és "arribaré, m'hauré de conformar amb això, amb allò, o podré pagar els estudis, aquesta és la qüestió. (EP: 18Sab, 19091-20961)

Tothom està molt sensibilitzat amb que el tema de tenir l'ESO i seguir és una cosa important. (EP: 9Mar, 18389-19250)

- *El professorat de cicles no considera que per la naturalesa dels estudis hagi de fomentar la continuïtat educativa.*

A cicles s'observa el mateix en altres termes perquè malgrat que a nivell individual hi hagi professors que vetllin per a que els joves segueixin estudiant molts no consideren que afavorir la continuïtat educativa sigui una funció d'aquesta etapa:

La nostra funció no és animar-los a que continuïn estudiant, tot i que és el que volem, eh? Però la nostra funció és formar-los per a que puguin anar a treballar, que puguin anar a l'empresa, és més professionalitzador. (EP: 15Sab, 12671-12256)

Aquests quatre posicionaments ens situen davant d'un discurs docent que invisibilitza la responsabilitat de la institució per a implementar iniciatives amb una idiosincràsia diferent i que per la seva pròpia naturalesa fomentin la promoció educativa de tots.

Manca de dispositius de suport específic

En segon lloc, el fet que la majoria de mesures estiguin pensades per a la secundària obligatòria fa que l'alumnat de famílies immigrades que accedeix a la postobligatòria no disposi pràcticament de dispositius de suport específics per continuar treballant en aspectes com l'adquisició lingüística –malgrat saber-se que l'adquisició de les habilitats lingüístiques implicades en les activitats d'ensenyament-aprenentatge és un procés llarg i complex (Vila, 2006). Des de principis dels anys vuitanta la recerca ha demostrat que l'alumnat immigrant pot adquirir ràpidament una fluïdesa considerable en la llengua dominant de la societat quan estan exposats a la mateixa tant a l'escola com a l'entorn, ara bé tot i que puguin aconseguir aquest grau de fluïdesa verbal, generalment fan falta com a mínim cinc anys (i normalment molts més) per aconseguir un domini lingüístic a nivell acadèmic com els seus anàlegs (Cummins, 2002, p. 50). Per tant, el fet que no comptin amb determinat tipus de mesures de suport augmenta el seu risc d'abandonament:

C: El problema migratori a vegades està en que és gent que no assoleix competències bàsiques. A la mínima que apretes una mica, i que ja... clar, postobligatòria ja no té, no té les mesures d'atenció...

A: Tots el plans...

C: Exacte, i arribes, arribes i si no arribes doncs s'ha acabat. I els cursos que hi han aquí no són fàcils. (EP: 10Mar, 13168-13495)

3.1.2. Mesures desplegades a l'INS Fontanelles

El Fontanelles per tal de dur a terme la seva tasca educativa a més del desplegament habitual de plans i programes de centre (Taula 25), es participa també d'altres projectes coordinats amb organismes que pertanyen a la comunitat, molts dels quals estan pensats tant per a l'etapa obligatòria com per a la postobligatòria. Així pot veure's en les descripcions que es presenten a continuació:

INS Fontanelles	
<i>Pla d'autonomia del centre</i>	<ul style="list-style-type: none"> Entre els objectius que es fixa l'institut, vol aconseguir una millora progressiva dels resultats educatius, una major continuïtat de l'alumnat en la postobligatòria i, un lligam viu amb el barri i les entitats de l'entorn per a possibilitar un projecte comunitari i social conjunt.
<i>Pla d'atenció a la diversitat</i>	<ul style="list-style-type: none"> Planteja l'organització dels recursos humans i materials de què disposa l'institut per fer front a la diversitat, i estableix els criteris i procediments d'actuació.
<i>Pla d'acollida de l'alumnat immigrant</i>	<ul style="list-style-type: none"> Recull el conjunt de les actuacions que el centre educatiu posa en funcionament per facilitar la inclusió dels joves nous i les seves famílies en la dinàmica de l'institut. En ell s'hi inclou el funcionament de l'aula d'acollida, que pretén que l'alumnat adquireixi les competències lingüístiques necessàries per a integrar-se plenament a l'aula ordinària.
<i>Projecte d'Orientació i Acompanyament i Pla d'Acció Tutorial</i>	<ul style="list-style-type: none"> Es tracta de dues iniciatives que tenen com a raó de ser l'objectiu d'orientar i acompanyar l'alumnat en el seu pas per l'educació secundària, i que formen part del Pla Educatiu d'Entorn del municipi. <ul style="list-style-type: none"> El projecte d'orientació s'estructura en tres dimensions: orientació personal –dirigida a la formació integral de l'alumne–, orientació escolar –dirigida a resoldre dificultats acadèmiques– i, orientació professional –dirigida a acompanyar en les transicions. El procés d'orientació professional comença dins de l'institut i continua fora del mateix durant 6 mesos. El pla d'acció tutorial es diferencia segons el curs i el cicle. Tot i que la figura del tutor és fonamental, s'insisteix en el caràcter col·legiat de la tutoria.

Taula 25. Breu descripció dels plans i projectes de l'INS Fontanelles

Els altres projectes o iniciatives amb què compta el centre són:

- *Comissió social*. Aquesta comissió integrada per personal del centre, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), Serveis Socials, tècnics de l'Ajuntament i altres entitats, es crea al 2004-2005 i, més endavant és implantada en altres centres catalans pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Té per objectiu ajudar a reduir l'absentisme i millorar la convivència i la cohesió social.
- *Programa "Joves pel barri"*. Es tracta d'un projecte d'aprenentatge-servei institucionalitzat al centre pel qual passen tots els joves de batxillerat. Els nois col·laboren amb alguna entitat de la zona per un període de deu setmanes –en total són 40 hores– i mentre reflexionen sobre la importància del voluntariat donen un suport real als veïns del barri.
- *Projecte Compartim drets*. És un altre projecte d'aprenentatge-servei, en aquest cas, vinculat a la ciutadania, que va néixer el curs 2008-2009 com a experiència pilot en l'assignatura d'Educació per a la ciutadania del tercer curs de l'ESO. Aquest projecte compartit entre l'institut i entitats de la ciutat pretén que els joves siguin agents actius i impulsors de la defensa dels drets humans al barri.
- *Xarxa Jove*. Es tracta d'un projecte intergeneracional on joves d'entre 16 i 20 anys reben una formació orientada a les competències digitals bàsiques per a posteriorment impartir classes d'informàtica a persones adultes del seu entorn (preferentment pares i mares d'alumnes), que per causes diverses no han tingut la possibilitat d'apropar-se a les noves tecnologies.
- *Projecte "Participa"*. El seu objectiu principal és que el propi alumnat sigui difusor de les activitats que realitzen al centre per tal que altres joves se sentin atrets a incorporar-se al centre, especialment joves de famílies immigrades que per raons econòmiques o per experiències educatives negatives han abandonat els estudis.
- *Aules d'Estudi*. Aquesta activitat es desenvolupa de forma conjunta entre l'institut i l'esplai del barri i forma part del *Pla Estratègic d'Autonomia del Centre*, en concret dins l'objectiu que planteja la millora dels resultats acadèmics.
- *Associació Esportiva*. La seva finalitat principal és potenciar la projecció del centre en l'entorn a través de l'activitat esportiva, vinculant-la amb la ciutat i més concretament al barri on està ubicat el centre.
- *Aula Oberta*. Recurs per a l'alumnat que presenta mancances significatives en l'aprenentatge. Amb l'ajuda de l'Ajuntament, i en col·laboració amb la Fundació el Llinard, intenten reduir el fracàs escolar (ja sigui per repetició o abandonament) oferint als estudiants que es detecta que tindran dificultats per graduar-se un currículum adaptat amb activitats pràctiques a partir de tallers que s'imparteixen fora l'institut.
- *Programa Cicerone*. Projecte implementat el 2007-2008. Un jove voluntari (*cicerone*) acompanya un jove nouvingut en el seu procés diari d'adaptació al centre educatiu per apropar-lo a la realitat del barri.
- *Classes de Repàs*. Amb l'objectiu de lluitar contra el fracàs escolar, ajudar a aquells estudiants amb més dificultats i/o que no tenen recursos per pagar ajudes extraescolars, el centre ha dissenyat aquest recurs adreçat a estudiants de batxillerat.
- *Associació Amics de l'Institut*. Aquesta associació creada pel centre ofereix beques a l'alumnat per a que puguin continuar els seus estudis en l'etapa postobligatòria.

Fruit d'aquests programes, el centre es constitueix com una organització referent al barri i al mateix temps és dinamitzador del mateix. Des de fa 8 anys ha desenvolupat un model propi d'integració social de la joventut coordinant serveis a la comunitat sota projectes com els anteriors a partir de metodologies com l'aprenentatge-servei. S'hi han dut a terme nombrosos estudis de recerca liderats per diferents universitats catalanes, i ha estat també un centre impulsor de nombrosos projectes d'innovació.

Tant per a la direcció de l'institut com per al professorat, l'origen i motiu d'aquests projectes és dotar a l'alumnat del màxim d'oportunitats dins i fora l'escola, una intenció molt lligada a la noció d'èxit educatiu d'aquest centre i que ja ha quedat plantejada al punt anterior. El "treball en xarxa" i la "coordinació" són dos elements que estan presents en els seus discursos, tal i com pot veure's en les cites textuais següents. S'observa una gran disposició a establir ponts i crear relacions entre el centre i altres institucions i entitats socials de l'entorn que puguin prestar serveis dels quals es beneficiïn els joves i, precisament, fruit d'això l'institut compta amb els projectes esmentats.

J: Bueno, per nosaltres és bàsic el treball en xarxa. Recollim tot el que sigui bo pels alumnes, inclús hi ha un moment que no donem abast, [...] però tot això és bo pels xavals, per exemple, ara estem fent unes entrevistes per ser monitors de lleure, que ho fan a la Fundació Esplai. Aprofitem tot, alguns projectes els fem nosaltres i tot el que sigui de fora, benvingut.

A: I tu diries que això recolza a que els alumnes...?

J: Sí, sí. (EP: 3Fon, 749-1771)

A veure tenim bona coordinació, la veritat és que a part els professors que estem dins dels diferents projectes, parlem molt, treballem molt en equip, o sigui, realment, estem molt ben coordinats, perquè si un falla, doncs que els altres puguin fer les tasques, no? o sigui l'objectiu està molt clar. I sí que és cert que amb els nois també intentem transmetre que no és només un projecte de l'escola, que es fa i ja està, sinó que és també... surts de l'escola, coneixes un entorn, et relaciones també amb altres cultures, perquè aquí és cert que tenim 25 o 26 nacionalitats i llavors això a vegades genera conflictes entre cultures, o el conflicte és la mateixa cultura, no? i veus que poden relacionar-se amb, bueno, amb l'entorn i veure què, bueno, que hi ha més opcions. (EP: 5Fon, 1949-3217)

A tall d'exemple, el fragment següent explica com a través de "pedagogies de l'experiència" com l'Aprenentatge-Servei (APS), enteses com aquelles pràctiques educatives organitzades de tal manera que fan possible la relació directa –l'experiència– dels joves que estan aprenent amb els fenòmens de la realitat que estudien o consideren (Puig, Batlle, Bosch, & Palos, 2007, p. 23), aconseguen que l'alumnat que es mostra més apàtic recuperi l'interès per aprendre i vulgui continuar estudiant. A través del vincle amb l'entorn promouen una acció educativa encaminada a minimitzar l'exclusió educativa i social d'aquells joves que no tenen una relació positiva amb l'aprenentatge:

Hi ha bastants perfils d'alumnes: Hi ha el perfil d'alumne que ell mateix s'automargina, que no l'interessa vincular-se ni al barri tan sols; hi ha el perfil de l'alumne que aparentment és així, però quan el vincules descobreix el [...] i llavors ràpidament reacciona fantàstic; i després els que tenen la tendència natural de vincular-se. De què serveix? Home, ens hem trobat alumnes que a través d'una col·laboració amb els APS, l'esplai, per exemple, doncs han seguit estudiant vinculats... han seguit aquest tipus de camí. I per tant, d'alguna manera han descobert la seva vocació; tampoc és la majoria. Però sí que molt dels alumnes, jo penso que ells descobreixen que poden fer molt més del que creuen. I a partir d'aquest moment, quan creus més en tu, també tens una resposta positiva de cara a una formació posterior. I a vegades és una qüestió de desinterès que es transforma en interès. O d'autoestima baixa que es transforma en autoestima alta. I tot això ajuda al fet de sortir posteriorment. (EP: 6Fon, 3652-5456)

El professorat entén el centre com un servei sociocomunitari que s'obre i s'alimenta de l'entorn i, que promou múltiples oportunitats d'aprenentatge que amplien el seu rol institucional més enllà de l'espai i el temps lectiu. Els programes d'escola-comunitat amb què compten acaben sent una doble eina d'orientació i de suport a l'alumnat: d'una banda, permeten que tinguin contacte amb l'entorn i puguin vincular-s'hi, i de l'altra esdevenen espais, per exemple, de reflexió de les opcions formatives i professionals que tenen:

El tema dels projectes és súper important per la realitat que tenim en el centre, no? i llavors, que ells coneguin l'entorn, que participin, que vegin que el que fan doncs és útil i és important, doncs, que és bàsic, no? llavors, moltes vegades pel fet de fer aquestes coses fora de l'escola, de veure que existeix una altra realitat doncs els fa reflexionar, pensar, i a vegades, doncs, seguir, almenys acabar els estudis obligatoris, i a vegades continuar fent altres cicles formatius i sinó és el que tenim aquí, cap a altres, de mecànica o de lo que sigui. I, bueno, en aquest sentit, considero que és molt important l'existència de tots aquests plans, per això, per involucrar tant alumnes com a les famílies. (EP: 6Fon, 1222-1948)

Obrint-nos a l'exterior: visitant biblioteques, fent treballs fora, tota la qüestió de serveis va bé perquè [...] el seu entorn i veuen les necessitats que hi ha, les possibilitats que hi ha, les feines que poden fer. Lo que he dit: visites a centres, tallers, mirar de que participen en programes amb ciència per exemple. Intentem, intentem fer aquestes coses per que vegin... Per exemple, quan estan a batxillerat, visitin centres de recerca, puguin fer algun taller, que vegin una mica un universitari, assessorament de treballs de recerca des de la universitat. (EP: 2Fon, 15279-16196)

A diferència dels altres centres, en aquest cas els programes implementats i les mesures de suport institucionals no es limiten a l'etapa obligatòria. L'institut té desplegades estratègies de suport específicament per a la PO, com les classes de repàs, l'Associació Amics del Fontanelles o el Programa "Joves per Barri". A més d'aquestes, un gran nombre de docents es mostra molt compromès amb el seu treball educatiu: el professorat assenyala que el seguiment i el recolzament dels joves passa per la seva implicació atès que molts no compten amb altres suports fora de la institució educativa:

A mi em ve al cap una noia que aquest any està a primer de batxillerat que va decidir deixar-ho, i em sembla que porta ja entre l'equip directiu i els professors que ens hem implicat —que no teníem per què implicar-nos, però ens hem implicat—, més la tutora, més... No sé quantes entrevistes portem amb ella, perquè intenti seguir, que de fet és l'orientació, l'acompanyament i tot això. [...] Moltes vegades és per afinitat; vull dir, la criatura que et diu: "No puc més, ho deixo"... Hi ha un alumne que està fent segon de cicle mitjà, perquè no va voler fer batxillerat, i jo vaig moure cel i terra, i després el vaig ajudar [...], el crio em va dir que anava a cicles i que anava a cicles i que anava a cicles, i no vam aconseguir que volgués fer batxillerat, i podia haver-ho fer, i podia haver seguit, no sols al grau superior, sinó a la universitat; però no va voler. [...] Bueno, no li donava la gana de treballar, és veritat, no?, però tonto no és en absolut; i vaig estar parlant amb ell, amb sa mare, però la seva mare va dir "Bueno, si ell acaba l'ESO i es nega a fer res més no el podem obligar". Doncs bé... (EP: 4Fon, 1634-4505)

Les mesures de suport del centre s'entenen, en aquest cas, com els mecanismes necessaris per afavorir no només majors percentatges de graduació al finalitzar l'ESO, sinó també per a garantir el recolzament que necessiten els joves per a després seguir estudiant o bé en un itinerari o bé en un altre. Des d'aquesta perspectiva, el professorat destaca diversos tipus de suport que consideren necessaris per a donar una resposta educativa ajustada a les particularitats de l'alumnat. Apareix, així, el suport informatiu articulat a través de l'acció tutorial i l'orientació educativa.

Des de el nostre departament sempre fem unes xerrades [...]. I després als quarts de l'ESO, cada any, doncs venen a donar un tomb pel que és la part més visible del cicle formatiu de grau mitjà, que és l'empresa simulada [...]. A la part de la tutoria es mira sobretot aspectes acadèmics, eh? [...] Bé, i de buscar-hi solucions encara que no estigui dintre de la nostra vessant. A nosaltres si un alumne ens diu "Vull fer sanitat". Tu busques, mires a veure el que poguessis ser millor per ella... Jo és que la meua vessant és molt més acadèmica, orientativa, en relació a la seua vida professional, més que personal. (EP: 1Fon, 10234-12242)

En segon lloc, les tutories són enteses com un espai fonamental per treballar qüestions d'autoestima, problemes de relacions, etc. a més d'aspectes més acadèmics amb els quals s'enfronten molts joves de famílies immigrades i que esdevenen el que el professorat anomena "un llast" que si no es treballa condiciona les seves trajectòries i la seva disposició vers els estudis:

Fem aquestes tasques, perquè aquest alumne pugui tirar endavant malgrat aquest llast. I a més tingui eines, tingui eines per superar-ho. [...] L'ESO, bàsicament és —que tinguin uns continguts— però bàsicament és ajudar a que aquests alumnes tinguin eines per superar tot aquest llast. Si el supera, aquest alumne, podrà continuar la postobligatòria; si no, es quedarà aquí. (EP: 2Fon, 21423-23072)

S'observa, per tant, que les mesures no són enteses com una adaptació, sinó com una via per completar els estudis i seguir endavant. Dels discursos dels docents emergeix que la utilitat i l'efectivitat dels programes rau precisament en les persones que hi ha darrere d'ells i que els articulen, perquè garanteixen que els joves puguin crear vincles amb diferents agents institucionals —quelcom que abordarem en el sisè capítol. En aquest sentit, aquests resultats

estarien mostrant que els mecanismes institucionals desencadenen factors que poden promoure o bé posar en risc les trajectòries dels joves de famílies immigrades, tal i com s'ha constatat en altres estudis internacionals (Conchas, 2001).

Mira, a mi em sembla fantàstic que hagi un munt de programes, en els quals jo formo part de molts, [...] però no serveix de res els programes si no hi ha persones darrere, perquè realment no et vincules al programa, [...] et vincules a algú que saps que construiràs més amb aquella persona, i si les referències d'aquestes persones són positives bien, tot funciona, tot circula no? [...] I està clar que els resultats són positius. El nostre objectiu [...] és que cap alumne quedi sense una continuïtat educativa dins de la xarxa [...] educativa. (EP: 6Fon, 1991-3476)

L'equip de direcció, el departament d'orientació i el tècnic d'integració social juguen un paper clau en les trajectòries dels joves. En paraules de la coordinadora de mediació del centre, assumeixen rols clau per evitar molts casos de fracàs escolar i afavorir la continuïtat educativa:

Això t'ho dirà especialment el Miquel [l'integrador], perquè el Miquel és el que moltes vegades –el Josep [el director] per descomptat, el Josep és como Dios, "está en todas partes", sap tots els recursos...– Però moltes vegades és el Miquel el que busca coses que importen als alumnes i convenç als pares i convenç als nanos, perquè pot trobar una resposta negativa inicial. I sí, sí, hi ha nanos que s'han recuperat, que s'han recuperat del fracàs escolar i s'han recuperat a partir de projectes d'aquests. [...] Tenim molts casos que venen etiquetats des de primer d'ESO, –aquí, eh?–, com a impresentable, fracàs. [...] La seva situació és pujar una muntanya terrible, quan a casa teva ni ho valoren. (EP: 6Fon, 5457-7265)

En aquest cas, l'institut assumeix que té la responsabilitat institucional d'aconseguir que tot l'alumnat i, especialment, aquell que presenta situacions de major vulnerabilitat, continuï al sistema educatiu. A diferència dels altres centres on la responsabilitat última del traç de les trajectòries dels joves o bé era de l'alumne (en termes de capacitat), o bé de la família o bé d'una manca cada vegada més creixent de recursos, aquest institut se sent responsable del que faci l'alumnat i –en molts casos– veu les famílies com sistemes que no estan facilitant el suport que necessiten aquests joves, cosa que reforça encara més el compromís i la tasca educativa que agafen amb els joves. No obstant, d'aquesta manera s'està obviant un element important de la comunitat educativa –la família–, cosa que pels experts és vista com a insuficient, perquè a més dels processos de reinstitucionalització –a partir dels quals el mateix centre educatiu s'organitzi per a millorar la seva capacitat d'innovar pedagògicament–, calen també processos de regulació on l'escola abordi els encaixos i els vincles amb les famílies i el territori (Collet & Tort, 2014; Tort, 2012).

En conjunt, les mesures de l'institut estan sent efectives per a afavorir la continuïtat dels joves, encara que com passava en els altres dos instituts, el nivell curricular que aconsegueix l'alumnat no sempre es correspon amb el que li correspondria, tal i com s'il·lustra tot seguit:

Evidentment al 100% no els podem arribar a conduir, però sí que en un percentatge molt alt, que a vegades ens arriben alumnes que a primer i segon de l'ESO són molt complicats, arriben a quart d'ESO amb una altra disposició i arriben al graduat o a fer batxillerat, o com a mínim un cicle de grau mitjà i no tenen res a veure amb aquell alumne que havia entrat. I això no seria possible si no s'hagués fet tot aquest coixí d'activitats que el van conduir. [...] Una altra cosa és dotar-los també d'un nivell acadèmic suficient, perquè estem en dos fronts: per una banda la part social, la part conductual i per l'altra banda, la part acadèmica. Clar, arribar també a assolir uns nivells molt alts costa molt. Sí que es pot fer després a batxillerat, quan aquests alumnes ja estan d'alguna manera seleccionats. I els que arriben a batxillerat, tot i que el primer de batxillerat també és una criba, evidentment, perquè molts tenen il·lusió però tenen mancances a nivell de continguts i de coneixements, però bueno, després d'això podem arribar a alumnes que arriben a la universitat i tots els que han començat, la majoria esta fent molt bé la seva carrera universitària aprovant. No tenim alumnes que hagin fracassat a la universitat, és veritat que s'ha fet molta criba, però hem lograt això d'alumnes que d'entrada tenien bastants mancances. (EP: 2Fon, 1990-5146)

En resum, a l'Institut Fontanelles les mesures de suport s'entenen com a recursos per afavorir, principalment, la continuïtat educativa de tot l'alumnat. A més, s'entenen també com un intent explícit de minimitzar l'exclusió educativa i social d'aquells que, per exemple, no tenen una relació positiva amb l'aprenentatge i l'escolarització, o que per definició estan exposats a una major vulnerabilitat socioeducativa i no disposen d'altres sistemes de suport fora de la institució educativa.

Per tal de facilitar el recolzament que necessita l'alumnat per a construir trajectòries educatives d'èxit, el centre es concep com un servei sociocomunitari a partir del qual articulen actuacions d'acompanyament a l'escolaritat amb una major implicació territorial o, si més no, amb un ús estratègic dels recursos que poden ser útils per als joves. Des d'aquesta perspectiva, el professorat posa a l'abast els mecanismes de suport de què disposa en funció de les necessitats que presenti cada alumne, independentment de si es troba escolaritzat en una etapa o en una altra, i de que les estratègies estiguin pensades o adreçades per a una o altra.

En aquest sentit, assumeixen un compromís formal i institucional amb l'educació dels joves del centre i la seva promoció educativa sigui quin sigui el seu punt de partida.

3.1.3. Conclusions parcials

Aquests resultats han permès constatar que els tres centres participants de l'estudi tenen cultures organitzatives diferents que condicionen els mecanismes de formació de capital social dels quals poden beneficiar-se els joves de famílies immigrades per a construir trajectòries educatives d'èxit. En concret, s'han identificat dues cultures organitzatives principals que han quedat descrites en base a les dues subcategories emergides en l'anàlisi: "els mecanismes pedagògics de suport" que tenen implementats els instituts al llarg de la secundària, però especialment a la postobligatòria; i la seva "obertura i implicació institucional amb el barri i l'entorn". A mode de resum, la figura següent (Figura 26) permet veure gràficament l'articulació d'aquestes subcategories emergides i, concretament les diferències observades en torn a la cultura organitzativa dels tres instituts participants en la recerca.

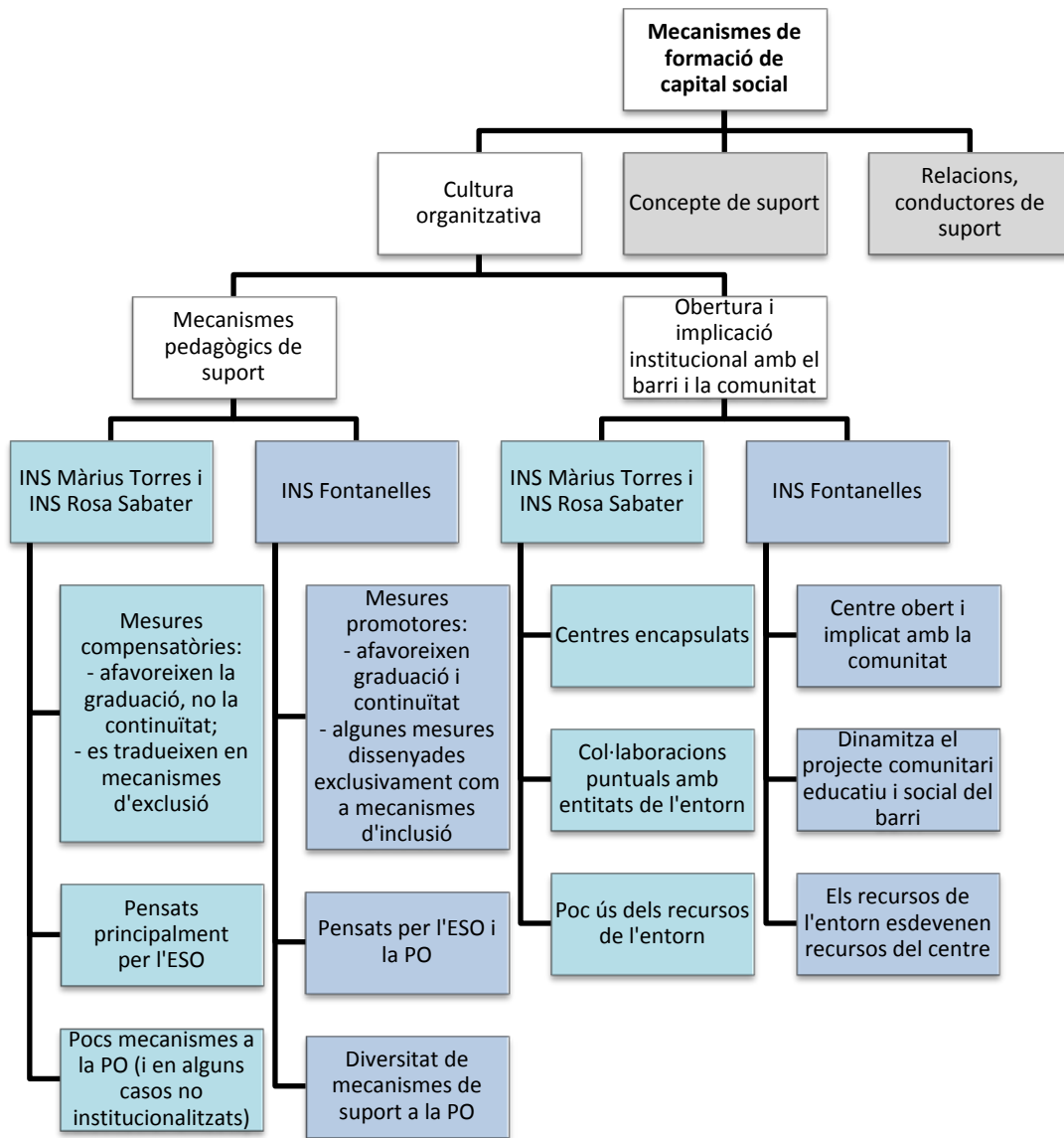


Figura 26. Diferències principals entre les cultures organitzatives dels centres

D'una banda, l'apertura del centre condiona les oportunitats que tenen els joves de rebre una resposta educativa ajustada a les seves necessitats i interessos. L'institut que mostra una major apertura aconsegueix un doble objectiu: a) disposar de més recursos i mecanismes pedagògics que puguin traduir-se en suports de diferents tipus per afavorir millors resultats educatius; i, b) ser part d'un projecte comunitari educatiu i social a partir del qual sigui més factible acompanyar l'alumnat al llarg de les seves trajectòries i fomentar la seva continuïtat educativa.

De l'altra, els diferents tipus de mesures d'atenció a la diversitat que estan implementades en els tres centres de secundària també condionen les possibilitats que tenen d'accés a mecanismes de formació de capital social i, s'ha vist –precisament– que la filosofia i naturalesa d'aquestes mesures no és compartida. A priori, els plans i programes descrits es configuren com les mesures més generals que afecten a l'organització i planificació del centre; i després les mesures de suport adopten diverses formes –unes són de caire més general i ordinari com els agrupaments flexibles i, altres més específiques i de caràcter extraordinari com els programes de diversificació curricular o els plans individualitzats. D'aquesta manera, a més de les mesures “generalistes”, alguns centres compten també amb

dispositius que van dirigits específicament a “alumnes amb necessitats específiques de recolzament educatiu” com, per exemple, la implementació del pla d'acollida quan els joves nous s'integren tard al sistema educatiu i amb el que anomenem “mesures de compensació de desigualtats” en relació amb la situació que tenen en el context. Dins d'aquestes, l'Associació d'Amics del Fontanelles en seria una exemple. Tenint en compte que la implementació vertical d'aquestes mesures en tots els centres educatius es va concebre pensant en garantir que totes les persones sense excepció poguessin gaudir del dret a una educació de qualitat atenent la creixent diversitat de l'alumnat⁹⁶ (Escudero & Martínez, 2004), els resultats assenyalen que efectivament s'estan oferint respostes d'atenció d'ensenyament-aprenentatge adaptades que es tradueixen en majors percentatges de graduació. Ara bé, tot i que aquestes mesures institucionals i recursos estiguin sent efectius per a reduir o evitar el fracàs escolar tot garantint la graduació universal a l'ESO, quan es conceben i utilitzen només per a aquesta etapa com a mesures d'adaptació i compensatòries no estan afavorint l'èxit educatiu ni la continuïtat educativa de l'alumnat de famílies immigrades, sinó que més aviat s'estan convertint en itineraris de segregació exclusiva, però també social, tal i com veurem en el capítol següent. Aquesta conclusió permet explicar allò que ja s'apuntava en el primer capítol, que l'èmfasi en la deserció escolar podia conduir a estratègies de prevenció, mentre que l'èmfasi en l'èxit podia promoure estratègies de progrés acadèmic. A més, quan l'alumnat de famílies immigrades transita cap a la postobligatòria ens trobem amb que en alguns centres queden desproveïts de mesures de suport específiques a partir de les quals puguin fer front a l'etapa amb possibilitats reals de completar-la.

3.2. El concepte de suport social i institucional dels centres

En l'apartat anterior s'ha vist que la distribució i l'organització dels recursos institucionals és especialment rellevant perquè permet posar de relleu com el professorat entén les trajectòries de l'alumnat, com es despleguen els mecanismes de suport i d'atenció a l'alumnat, i de quina manera valoren que els recursos del centre poden afavorir la continuïtat educativa més enllà de l'etapa obligatòria. Per a continuar indagant en aquesta qüestió un cop conegudes les mesures que tenen desplegades els tres centres a nivell institucional, interessava conèixer de quina manera promouen la distribució i l'accés al suport social i institucional; motiu pel qual es centra l'anàlisi en el concepte de recolzament dels instituts. Els resultats es presenten dividits per centres.

3.2.1. Concepte de suport a l'INS Rosa Sabater

Tenint en compte que el suport fa referència a com l'alumnat percep que té disponibles recursos de tipologia diversa (informació, materials, etc.) que pot utilitzar, l'Institut Rosa Sabater l'entén com a *que l'alumnat disposi de tota la informació que necessita*. Per tant, posa l'accent en un tipus de suport: l'informatiu. De manera unànime tots els professors entrevistats parlen de la tasca dels tutors i les tutories com la via més directa per a facilitar aquest suport informatiu:

Tenim tot un pla tutorial que... Al batxillerat tot el pla tutorial està orientat, en segon sobretot, a fer-los pensar sobre els estudis posteriors. [...] Avui mateix, mira, que tenim tutoria, cada dia m'entrevisto amb 3 nanos amb els que parlo clarament: “Tu què vols fer, quines alternatives tens, això que vols fer s'adapta a les teves possibilitats, que et costarà econòmicament, hi ha altres carreres on podries arribar a fer el que vols

⁹⁶ Aquest repte es va començar a enfrontar a partir de l'aprovació de la LOGSE tot reconeixent el dret de tothom a una educació de qualitat independentment de la seva condició personal i social (UNESCO, 1990) i la necessitat d'ampliar l'edat de l'educació obligatòria fins als 16 anys. Això va suposar que la diversitat a l'escola ordinària fos cada vegada major, i que les Administracions educatives estatals i les Comunitats Autònomes assumissin la responsabilitat de regular diferents mesures curriculars i organitzatives conegudes com a “mesures d'atenció a la diversitat”, a partir de les quals cada centre pogués adaptar el seu ensenyament a la diversitat del seu alumnat.

fer però sense una nota tan alta...". [...] Hem anat a la Autònoma, hem anat a xerrades, però el període d'orientació... escolta, vull dir... Tenen recursos a la web perquè pugin consultar tot el que vulguin... Hi ha una hiperinformació, eh. [...] A ver, clar, jo sóc coordinador de batxillerat, sóc tutor també... [...] i una de las coses que sempre em preocupa és triar molt bé als tutors i estar convençut de que són tutors que estan disposats a fer això. Si veig que hi ha algun tutor que, o no està motivat —massa motivat per això—, ja no li proposo més que sigui tutor... (EP: 18Sab, 16751-19090)

De les paraules de l'actual director es desprèn la tasca d'orientació educativa que condueix a que l'alumne en funció de la presa de decisions dels seus itineraris acadèmics i professionals, conegui les fonts i els recursos que tenen a l'abast. La coordinadora pedagògica de l'ESO ho expressa de manera similar, però, aquest cop destacant que facilitar la informació no només passa per l'alumne sinó també per les famílies: el centre s'assegura que estiguin informades de l'evolució i de les alternatives que tenen els seus fills.

Creiem que ens hem d'assegurar que les famílies saben quines alternatives hi ha, que els joves saben quines alternatives hi ha, i que ens hem d'assegurar de que tota la informació, tot el ventall possible, l'han superentès, no? (EP: 17Sab, 19342-20705)

A més, el professorat destaca les tutories com l'espai que permet que l'alumne disposi d'una franja horària per parlar amb ells, i per a detectar i solucionar conflictes. I, en aquest sentit, s'evidencia, d'una banda, l'emergència d'altres suports: concretament, la resolució de conflictes, el recolzament emocional i l'assessorament acadèmic, i, de l'altra, que el rol del tutor al Sabater facilita que l'alumne identifiqui una figura docent amb qui pot comptar quan necessita qualsevol tipus de suport.

Suport, des d'aquí, tenim les tutories per parlar amb ells i altres suports doncs no sabia, perquè clar, al ser cicle formatiu no és el mateix que l'ESO. [...] Jo el que faig és, tinc una hora de tutoria a la setmana, els pregunto com ha anat, queixes de professorat que he tingut, si ha hagut qualsevol conflicte en classe es parla, s'intenta solucionar, coses així. (EP: 14Sab, 9655-10162)

Els alumnes de següida s'identifiquen molt amb el tutor i si tenen algun problema, van al tutor i els expliquen problemes personals, o de la feina on estan o, etc., etc. i ho fan molt via tutor. (EP: 15Sab, 11807-12669)

El fragment d'entrevista següent posa de manifest com el professorat circumscriu la relació de suport que s'estableix entre ell i l'alumne sobretot a l'hora de tutoria:

Sobretot treballant des de les tutories i la gent que estigui... que vegi que té un perfil que pot arribar a fer coses [...] La tutoria és sobretot parlar individualment amb cadascú, fer xerrades, és fan aquí a l'institut d'orientació en el futur que poden tenir i... jo què sé... [...] jo per exemple he treballat amb alguns alumnes en què estaven mal orientats, inclús algun que tenim aquí que ha fet aquest cicle pensant que era una cosa, ara és un altra i llavors l'intentes orientar... "És que jo de veritat el cicle que vull fer és un altre diferent". Llavors l'intentes orientar i els ajudes a buscar el cicle que més... més adient per ell i coses així, dins de l'hora de tutoria. (EP: 16Sab, 11701-13617)

3.2.2. Concepte de suport a l'INS Màrius Torres

Per part seva, el Màrius Torres fa referència a diferents formes de suport, els quals queden recollits a la Taula 26. En primer lloc, el professorat posa èmfasi en el control minuciós del dia a dia dels alumnes i la *detecció d'incidències* que s'hagin de solucionar, de manera que puguin garantir una bona actitud al centre i també una bona actitud davant dels estudis. D'aquesta manera, tant des de la direcció del centre com des de l'equip docent, entenen el suport com el seguiment de l'alumne "des del departament d'orientació, des dels tutors, des dels coordinadors, des de direcció, etc." —diu la cap d'estudis— garantint el control de tots els casos per a que no se'ls escapi cap situació. De la mateixa manera, tenen en compte la quantitat d'alumnes que en conjunt acaben graduant-se i seguint els seus estudis.

En segon lloc, com el Sabater, conceben el suport en termes d'*orientació educativa*, entesa pel professorat com a informar a l'alumne de les opcions que té en funció de les seves competències i de la seva trajectòria acadèmica, així com de facilitar el suport que l'alumne necessita per a seguir endavant amb els estudis. En aquest sentit, destaquen també l'oferta formativa del centre com a possibilitats que tenen per a continuar, i també el fet de que posin a disposició els espais del centre per a que l'alumne pugui disposar, per exemple, de recursos com la connexió a internet, o d'espais d'estudi com la biblioteca dins i fora de l'horari escolar. L'espai de tutoria es posa de relleu novament:

Jo crec que a nivell de tutoria és on es tracta més això. El tutor és el que està sempre pendent, de si té problemes, de com li afecten, què és el que hem de fer, en cada cas. I, llavors, es valora i es prenen les decisions que s'hagin de prendre en alguns casos, adaptar-li o canviar-li de grup o buscar-li suport, fins i tot extern a nivell de psicopedagogia, no? Posar-se en contacte amb els pares, sobretot parlar molt amb els pares i esbrinar què és el que passa en aquella família i dintre de les possibilitats, doncs, fer el que puguem per a que el nen tiri endavant i se senti acollit i, bueno, se senti, diguéssim, a part de la part acadèmica, de que els nens, se sentin dintre del grup [...], que vinguin contents, que no hi hagi situacions lletges, no? (EP: 10Mar, 21293-22354)

Tanmateix, l'institut considera que si disposés de més recursos podria oferir una acció tutorial més acurada, fent un seguiment individual i col·lectiu de l'alumnat més àgil, cosa que remet de nou a la importància que es dona a la figura del tutor des dels centres com a persona referent per a l'alumne:

Tornem als recursos. Si aquest, que és un centre gran, tingués més recursos, òbviament és podria oferir més atenció especialitzada [...] Una cosa que els ajudaria és que tots els alumnes tinguin un tutor, cada cinc o sis alumnes tenir un tutor. Però no aquest tutor de classe que té, que serà el que faci la cohesió, no, no. A part d'aquest, si cada quatre o cinc alumnes tinguessin un tutor, aquest tutor segurament faria un seguiment molt més apurat. [...] Si una mamà te deu fills no atindrà el mateix que si te tres fills, no? [...] bueno suposo que molts centres estem així, amb l'augment d'hores lectives i tot això estem molt a tope. (EP: 8Mar, 18424-22054)

Per últim, entenen que el suport passa per (1) oferir diferents itineraris formatius als quals puguin matricular-se un cop acabada l'ESO; (2) treballar la cohesió social en espais com l'esbarjo; (3) tenir un contacte més individual i personal amb l'alumne; i, per últim, (3) obrir el centre a tota la comunitat d'alumnes, però també d'ex-alumnes de manera que sigui un recurs per a ells malgrat ja no estiguin escolaritzats a l'institut. Des d'aquesta perspectiva, consideren també que el suport passa per aconseguir que l'alumnat aprengui i tingui experiències positives a l'aula, perquè aquestes són les que tenen una incidència real en les decisions que puguin prendre a posteriori. En el fragment següent es posa de relleu també la importància dels vincles, cosa que ja s'havia constatat en l'apartat anterior:

És l'autoestima, jo crec, en el fons, que no es veuen capaços de fer les coses, no? [...] Això passa moltes vegades, que vas de rebot i "Hosti, què faig aquí, no sé què", i un dia tens un profe que igual et mola i "Hostia, doncs no se me da malament això", i al final... És la teva passió... (EP: 13Mar, 23075-26511)

La taula següent (Taula 26) il·lustra aquestes subcategories emergides i lligades al concepte de suport social de l'institut. Totes elles s'acompanyen de fragments de les entrevistes que les exemplifiquen:

Control i disciplina (en clau de resolució de conflictes)	<p>Cada professor ja ajuda a la seva matèria; per exemple un de Català te que cada alumne faci els deures cada dia i ell passa per les meses i diu "Quins han fet els deures? Els que han fet els deures, res; però els que no els han fet vermell" I al tercer vermell truca a casa. Més [senzill] impossible, [...] és un control súper exhaustiu. Després tot això és parla cada setmana als equips docents. [...] I respecte a la disciplina ja et dic: que qualsevol acte de indisciplina ens fan arribar un full d'incidències [...] Si no ha vingut un full d'incidències d'aquest alumne és que s'ha portat de meravella. (EP: 8Mar, 22709-23697)</p> <p>Cada setmana tenim reunió d'equip docent, amb lo qual, cada setmana es dediquen hora i mitja o dues a parlar dels alumnes, toots els professors de tercer d'ESO, i 4t d'ESO –tots junts– i a veure quins són els problemes i dir: "a veure, què és el que tu veus, què es el que jo veig, què es el que podem fer". Doncs, vale, jo trucaré els pares, es trucarà l'assistent social o, això, diguéssim, que cada cosa es valora (EP: 10Mar, 22507-22975)</p>
Informació i orientació educativa	<p>Desde las tutorías lo trabajamos mucho el tema de orientar a los chavales [...] Estamos en un ciclo, en una enseñanza que, a priori, está destinada a ir al mundo del trabajo, pero nosotros incentivamos también el continuar estudiando, no solo que vayan a trabajar; si encuentran trabajo, bien; pero claro, los ciclos medios, por ejemplo, que se queden con un ciclo medio... [...] eso lo hacemos desde la tutoría, desde la tutoría con orientación. (EP: 11Mar, 15435-17387)</p> <p>... tenim aquí a la psicòloga, que està al departament d'orientació i ella sí que a quart fa orientació alumne per alumne. A part del tutor que ja..., a través de les diferents matèries veiem si aquest alumne té més capacitats cap a la tecnologia o cap a ciències... els profes ja ho veiem, però a part d'això la orientadora ja els diu el que poden estudiar, però des de el punt de vista de psicòloga que és. [...] [Al batxillerat] tenim al coordinador de batxillerat [...] i ell els orienta, però també pren l'opinió de nosaltres el professorat, perquè si vol fer tecnologia i li diem que en matemàtiques és un cero patatero, pues com que no. (EP: 8Mar, 22055-27051)</p>
Oferir possibilitats formatives	<p>Home jo crec, que com és un centre que ofereix diferents possibilitats, la FP amb dos famílies diferents i el batxiller [...] és un centre que recolza a que els alumnes continuïn, per una via o per l'altra, perquè el propi centre, més enllà de la bona fe, és interessat en fer matricules. Llavors jo si que considero que se'ls incentiva. (EP: 12Mar, 13803-14288)</p>
Treballar la cohesió social	<p>Llavors al pati, per que hi hagi una cohesió social hi ha un professor de pati, hi ha uns petits jocs, la gent que vulgui jugar [...] de taula, fem campionats d'escacs i... el seu espai està així. I la gent que vol estudiar, la biblioteca està oberta en horari de pati. (EP: 8Mar, 23697-23966)</p>
Contacte amb l'alumne	<p>Hi ha molt contacte... no és la universitat, que és la tarima i el professor està allí al fons i 100 persones, no? Aquí tenim molt poca gent i estem amb ells sempre, vull dir que parlem molt, i en algun moment... No fem classes magistrals, però hi ha molt de contacte, en l'aprenentatge i en qualsevol cosa. (EP: 13Mar, 13895-14522)</p> <p>Este año iba a ir una, la que se ha quedado embarazada, y se bajó pruebas ella, y le dije: "Mira, yo te puedo ayudar en las mates, tráete las mates". [...] Ella se iba a preparar la prueba para evitarse estar un año, porque por edad puede hacerlo.</p> <p>A: Eso me lo han dicho muchos: "Gloria nos insiste en que hagamos la prueba de acceso..."</p> <p>G: Si por edad pueden, ¿eh?, entonces pues les ayudamos, les bajamos exámenes, pruebas de años anteriores y les vamos ayudando en huequecillos así, cada profe en su materia, en lo que puede, les ayudamos. (EP: 11Mar, 17388-20803)</p>
Posar a disposició els recursos del centre	<p>Després tenim oberta la biblioteca de 4 a 7, que poden venir a fer deures, i fins i tot, aquests alumnes que no volem que estiguin al carrer mirant on hi ha wifi per jugar a les maquinetes, alguns, eh?; perquè això no és una cosa generalitzada, fem venir a la biblioteca i que estiguin allí i que juguin, perquè hi ha wifi. Però que no estiguin al carrer. (EP: 8Mar, 23967-24331)</p>
Apertura del centre	<p>C: Jo penso que és prou bo... Aquí, per exemple, al departament, tothom està obert de nens pues que van acabar fa 8.000 anys, que venen aquí: "Ah, mira, Adela, que no sé què!", o "Agustí!; i aquí se'ls atén, que en altres centres... són exalumnes, o sigui... [...] És cultura de centre, és un tarannà que hi havia aquí quan jo no hi era, i que nosaltres el continuem [...] Bueno, clar, també hi ha vincle, no? "No, no, tu ja no, tu no eres de aquí"[...]</p> <p>A: Val. O sigui, que no s'acaben de desvincular del tot, sinó...</p> <p>C: No. Depèn de qui sigui, també tu alimentes el fet de que no es desvinculin perquè veus que... [...] té possibilitat d'ensortir-se. Vull dir, que aquí, el seu tarannà és molt obert, no només del departament d'orientació, sinó també des de l'equip directiu, des de secretaria, consergeria... els resol molt als nens. Vull dir, que com és l'únic recurs pel jovent que hi ha, doncs [...]. També perquè l'ajuntament és poc potent, eh? [...] té recursos, però... Hi ha un programa de publicitat, la gent no se n'enterra, i, bueno, suposo que al jove els hi resulta més fàcil venir aquí perquè coneix a la gent que no a l'ajuntament o no coneix ningú. Dic jo, eh? (EP: 9Mar, 15446-18388)</p>

Taula 26. Concepte de suport social de l'INS Màrius Torres

3.2.3. Concepte de suport a l'INS Fontanelles

A l'Institut Fontanelles, de manera unànime, conceben el suport com “la qualitat de la relació que s'estableix entre l'alumnat i el professorat”. Des del centre, entenen que la relació pedagògica que facilita i garanteix que l'alumnat tingui el suport que necessita passa per establir “un vincle amb l'adolescent”, per a demostrar que l'institut és “casa” i el professorat “una família”, tal i com es recull en les entrevistes.

Ells saben que ens tenen sempre en qualsevol moment per venir a preguntar qualsevol cosa, per demanar-nos el que sigui. Ells saben que estem de cara a ells, ja sigui al pati, a les escales, als passadissos [...]. De fet ells tenen una confiança que si hi ha ex alumnes que es queden sense feina i no saben que fer, venen aquí a demanar suport o a veure si coneixem alguna cosa d'alguna feina, en fi... [...] Aquí som la segona família d'ells i a vegades la primera. Hi ha nanos que [per exemple] han tingut una relació sexual i necessiten la pastilla del dia següent o es queden embarassades, doncs venen aquí; i això es nota molt des que tenim l'integrador social. (EP: 3Fon, 6616-7803)

... sí que és cert que des d'aquí a l'institut, a qualsevol nivell es fa molt, inclús a cicles formatius, els alumnes també ho diuen que és cert que aquí, doncs, a nivell de recursos, d'ordinadors, d'aules, doncs no tenim molt, però el que sí que tenim és la qualitat de... bueno, la relació entre l'alumnat i el professorat. (EP: 5Fon, 10980-12474)

El fragment següent captura l'apropament del professorat, l'acompanyament i l'escolta, tot reconeixent la realitat adversa amb què molts d'ells s'enfronten. Alhora, il·lustra que si les formes de concebre les relacions són diferents culturalment, aquest és un aspecte que cal tenir en compte alhora de relacionar-se, cosa que duu a que aquesta tutora consideri que cal “adaptar-se a ells”:

Tenint en compte la direcció que tenim, això és sa casa, per molts nanos és sa casa. [...] Ja fa temps que són fora i tornen. Això és casa. Que molts nanos se'ls ha ajudat, però no ajudat, que aquí surt la ajuda com sigui, sinó acotxat, acompanyat i ho agraeixen, eh? [...] Hi ha professors que no saben quines són les circumstàncies d'aquests alumnes. Com no han fet un vincle, no saben que el pare d'aquest nano apallissa a la mare. O que a casa seva no entra ni un punyeter dur i que a la seva classe ha explotat, potser. I si tu no saps això... [...] Una de les coses que han de tenir els profes és interès pels nanos perquè són persones; molta, molta paciència i ser molt assertius. Si tens un problema amb un nano, pots parlar-ho fora de l'aula. Però acostat! Jo toco molt, bueno, jo sóc una àvia, sóc la més vella de l' institut. I sóc una àvia i tinc l'edat per ser la seva àvia, i jo els toco molt. I jo no era així abans, sóc d'una família que no ens diem massa “vida meva”, ni “carinyo” i ara des que tracto sobre tot amb dominicans: “Ai, mi amor”. “Seu, carinyo. Seu, vida meva” És a dir, incorpores, fins i tot donant ordres, [...] “seu aquí, seu aquí, carinyo”. [...] Ells entenen aquest llenguatge, per mi és el que he adoptat, perquè t'has d'adaptar amb ells. (EP: 6Fon, 20580-22702)

La cap de departament de cicles formatius afegeix que sempre tenen estratègies per a detectar quan hi ha alguna situació o problemàtica que cal tractar, i que quan això passa apropar-se a l'alumne també vol dir “saber com introduir-se”, conèixer per quines vies pots indagar sobre el problema:

Home, és molt important i... Molt alta. El recolzament a tots el nivells, en relació amb els alumnes m'estàs parlant, no? [...] Per tant, bé, quan tenim un problema, doncs si el detectem —que el detectem, està clar—, doncs bé, el primer que fem és parlar amb direcció per preguntar a qui li hem de preguntar; i llavors parlem o amb l'Àngels o amb el Miquel [...] perquè, clar, alguns del nostres alumnes són amics de gent de quart de l'ESO, i llavors ells saben més bé i saben com introduir-se, i llavors per mi... per això aquest centre suposo que està molt bé pel recolzament que té. (EP: 1Fon, 9392-10233)

Davant de la pregunta de si aquesta manera de fer i d'entendre el suport és una opinió generalitzada a l'institut, la direcció del centre opina que la majoria de docents comparteix la mateixa visió, malgrat que en alguns casos les substitucions curtes de professorat puguin dificultar-la perquè precisament no disposen de temps per acollir-se al tarannà del centre:

Home, el recolzament del centre cap els alumnes és... jo diria total. Si tenim una raó de ser és pels alumnes. En el 100% dels casos dels profes, pot ser que no. [...] Però clar, sempre en un col·lectiu de 40 persones hi ha gent que no ho està. De fet també passa que com que hi ha professors que estan de baixa, pues els

substituts venen a fer la seva feina i marxen i tal, i tampoc s'integren al centre. Però jo diria que en la majoria dels casos estem per l'alumne, jo diria que sí. [...] Depèn del profe. Si ets un profe bo, pots ser interí, substitut, el que sigui, que seràs bo. Però clar, un substitut que ve 15 dies, fa la seva feina i marxa, no dóna temps que s'integri al centre; per tant, en aquests casos és complicat. Jo crec que el recolzament de cara al alumnat s'aconsegueix amb la gent que està aquí cada dia, que porta anys i està en la cultura que hem creat de que sempre es dóna l'oportunitat, sempre existeix una segona, una tercera, una quarta, una cinquena oportunitat pels alumnes. (EP: 3Fon, 5906-6615)

El professorat també considera que és una actitud col·lectiva:

No és una actitud individual perquè és una actitud col·lectiva. La gent, amb totes les coses que es presenten, venen i cooperen molt bé i malgrat les dificultats que es poden tenir a les classes, la gent veu que hi ha una necessitat de millorar també la situació que hi ha a les aules. I això ho entén la majoria. (EP: 2Fon, 14693-15007)

3.2.4. Conclusions parcials

Els resultats permeten extreure dues conclusions principals. En primer lloc, s'observa que el concepte de suport per a fomentar la continuïtat s'interpreta de maneres diferents en cada institució. Al Sabater s'entén principalment com a recolzament informatiu i orientació educativa –garantir que tothom té la informació que necessita per a que pugui traçar trajectòries amb continuïtat. En canvi, al Màrius Torres, el concepte de suport s'entén de manera més àmplia: passa pel seguiment i control de cada alumne a nivell institucional (control d'incidències, disciplina, etc.) i individual (contacte personal a l'aula), per l'orientació educativa, per l'oferta formativa del centre, per posar a disposició els recursos del centre i, per promoure la cohesió social. Per últim al Fontanelles, es concep com “la qualitat de la relació que s'estableix entre l'alumnat i el professorat”. Entès d'aquesta manera, el suport passa per establir un vincle amb l'adolescent des de qualsevol espai del centre.

Aquesta anàlisi planteja que el suport pot adoptar una forma “tècnica” i “institucional”, és a dir, quedar contingut en determinades estructures que reforcin una determinada cultura escolar on determinats professors més que altres s'encarreguin de facilitar-lo. Al Sabater, s'ubica principalment en l'acció tutorial i en l'orientació educativa, i la figura que l'articula és el tutor; i, al Màrius Torres, també però s'hi afegeix un element “burocràtic” de control i seguiment de l'alumnat amb l'objectiu de regular les incidències que es produeixen en les trajectòries i de garantir un clima de convivència on els recursos estiguin a disposició de tots. Al Fontanelles, en canvi, adopta una forma més “relacional” i queda ubicat en els vincles més que en els mecanismes o els recursos institucionals. Per tant, l'accés als recursos i al recolzament que necessita l'alumne per a construir les seves trajectòries en aquest centre depèn de les possibilitats que tingui l'alumne i el professor –el tutor i la resta– d'establir un vincle perquè són vistos com a “transformatius” i “facilitadors” d'allò que necessita el jove.

En aquest sentit, en uns contextos s'observa una major preocupació per a establir determinades relacions amb els joves que els acompanyin al llarg de l'escolarització al centre, i en altres la preocupació se centra en la provisió de recursos per a tots. En altres termes, identifiquem contextos més centrats en l'alumne –en funció d'aquest a nivell individual s'articulen uns o altres recursos– i contextos més centrats en el conjunt –es tracta de garantir que la institució ha posat a l'abast tot allò que l'alumnat podria necessitar en un moment determinat. Fruit d'aquesta diferència s'intueix que l'alumne legitima el suport de manera diferent.

3.3. Les relacions, conductores de suport i de recursos

El fet d'haver dut a terme l'estudi en diferents centres, ha permès constatar que tot i concebre el suport d'una o altra manera i de que la seva distribució s'organitzi de forma diferent, les *relacions* entre l'alumnat i el professorat emergeixen com els canals principals que vehiculen el suport i condueixen els recursos. En alguns casos l'establiment d'aquestes relacions amb

l'alumnat de famílies immigrades és un projecte de centre i un compromís sentit per part de la comunitat docent:

Aquest és l'objectiu: que segueixin més enllà de l'institut amb un cicle extern o a vegades es queden aquí. És un altre tema de vincle. N'hi ha molts que al final decideixen fer un cicle, però no se'n van a un altre lloc, es queden aquí. [...] És queden a casa. [...] perquè se senten a casa. Molts casos. I d'altres que ho tenen molt clar, no. Van a fer Informàtica o van a fer... que em sembla fantàstic. Quan un ho té clar, dius: "Ah, gràcies Déu meu". Però, clar, després de passar-se quatre anys aquí... O fins i tot hi ha molts que estan fent batxillerat, que estan fent superior. O sigui, aquests podien haver anat a un altre cicle superior. I per defecte prefereixen quedar-se aquí perquè tenen aquesta sensació de casa. I el papa és el Josep [el director]. (EP: 6Fon, 41020-42129)

Quan això és així, en el discurs del professorat es percep que es responsabilitzen del tipus de trajectòria que construeixi l'alumne. En altres, en canvi, aquest projecte depèn més de la bona voluntat del professorat i, donat que no és una qüestió compartida la construcció de la trajectòria del jove, passa a dependre exclusivament d'ell i del tipus de condicionants amb què es trobi, cosa que el situa en una posició de major vulnerabilitat. De la mateixa manera, la naturalesa d'aquestes relacions també és una qüestió individual⁹⁷: "Hi ha profes que ve un nen amb un problema i li importa un bledo i l'alumne diu: «Jo no aniré més, si aquest profe no em fa cas, adéu.»" (EP: 3Fon, 19874-20531). Depèn també de les expectatives que es tinguin d'un alumne en qüestió: "Sempre et preocupes... sí, sí. És possible, no?, i sobretot tutors, no?, que dius «ostres», hi ha nanos, d'altra banda hi ha nanos que te n'adones de que els has de fer un seguiment més especial, són nanos esforçats, que valen, i dius «va, vinga, busquem això, busquem allò»... (EP: 18Sab, 34676-34984).

Els fragments següents del Fontanelles il·lustren el tipus de compromís i de vincle establert amb els joves. En els tres casos, davant de la pregunta de "com dirien que el suport que obtenen del centre els és útil de cara a continuïn els seus estudis?", el professorat assenyala que mitjançant el suport facilitat i els vincles creats s'han convertit en *persones de referència de l'entorn*, i com a conseqüència l'alumnat continua visitant l'institut un cop acabada la seva formació i el professorat coneix l'evolució de les seves trajectòries.

A: Home, jo crec que els hi és molt útil. Si tot lo demés està, si poden per nivell econòmic i... és clar que sí és útil. És això, que ells sols no es buscarien la vida. Ells sempre pregunten, però buscar després la solució ja..., els hi has de posar unes quantes solucions davant. I això es fa des del centre. [...] perquè de tant en tant venen i et diuen que estan a la universitat. Jo suposo que algo hi ha amb això. (EP: 1Fon, 31080-31973)

A: Home, per la experiència, per la gent que està... O per la gent que ha anat a la universitat i que segueixen parlant amb tu i que et segueixen veient i que segueixes quedant a sopar amb ells o que estan a la universitat, evidentment. Vull dir, aquí de repent apareix un perquè ha de fer un paper, o simplement perquè passava pel barri i entra a saludar, això és...

E: L'altre dia prenent un cafè vaig veure que hi havia un exalumne que venia a explicar el que estava fent de mecànica...

A: Camilo, amb mi. [...] Aquest és que el vaig tenir des de segon. Estava al mateix grup de la gent de segon de batxillerat. Li costava estudiar i a més en aquells moments tenia una novia bastant més gran que ell i ell el que volia era treballar i anar-se'n a l'exèrcit i no-sé-què no-sé-cuántos, i no va voler seguir [...] se'n va anar a fer el mòdul de mecànica i, clar, ara la idea és potser treballar... ja no existeix la novia, aleshores ja no té tantes ganes d'anar a l'exèrcit. No sé què té a veure una cosa amb l'altra, però estava amb mi. [...], sempre hi ha algú, sempre. Perquè estan al barri. (EP: 4Fon, 33624-35073)

Primer per ser millors persones i millors ciutadans. Ho tinc molt clar. Jo crec que cap alumne del meu centre, i dic meu com si fos meu, anirà a molestar a cap indigent a un caixer automàtic, ho tinc molt clar. [...] Ho sento així. A vegades dic, que si és excessiu, lo del paternalisme, si és excessiu el acompanyament que es fa: "Es que están sobre protegidos, los sobreprotegemos demasiado no-sé qué, no-sé-cuántos". I jo dic que no, [...] fomentem la seva autonomia pròpia. Es a dir, al nano que realment no torna aquí... -perquè hi ha molts alumnes que tornen, molts-, aquest que torna a vegades es per un error de sobreprotecció i a vegades no,

⁹⁷ Aquesta qüestió la prendrem en el sisè capítol.

és..., poques vegades és un error, sinó por el vínculo, no? Per la seguretat que els hi has transmès, perquè som persones de referència del seu entorn (EP: 7Fon, 41326-42324)

Per part seva, les cites següents exemplifiquen el tipus de respostes obtingudes per part del professorat del Rosa Sabater i del Màrius Torres. Com en el Fontanelles, els docents creuen que el suport que han facilitat als joves els seguirà sent d'utilitat perquè "disposen dels mitjans", tanmateix destaquen que la seva continuïtat dependrà en definitiva dels objectius que tinguin els joves i del grau en què s'hagin deixat ajudar i orientar des del centre. Aquest tipus de respostes posen de relleu el que nosaltres anomenem *la direccionalitat dels vincles*. En els discursos emergeix teòricament una diferència entre les implicacions que deriven del binomi "deixar-se ajudar" o "ser ajudat". Quan el professorat entén que l'ús que faci l'alumne del suport per construir trajectòries educatives o socials d'èxit depèn de si "s'ha deixat ajudar", la responsabilitat última del que faci recau en ell –en el jove– i, per tant, el poder que tenen els docents per a fer alguna cosa al respecte desapareix o deixa de tenir sentit (Valenzuela, 1999, p. 65). En canvi, quan entén que depèn de "l'ajuda rebuda", la responsabilitat és compartida, cosa que comporta accions pedagògiques diferents i un nivell de compromís també diferent.

Home, jo crec que la gent que de veritat s'ha deixat ajudar i s'ha deixat orientar..., jo crec que..., que bé, que continuaran estudiant. Després sí, a lo millor, comencen un cicle de grau superior o fan una altra cosa i no els agrada, abandonen; però, en general, jo el perfil que veig de l'alumne, quan de veritat li pots orientar, ho agafa bé, ho aprofita. (EP: 16Sab, 29367-29726)

Jo crec que sí que els hi... evidentment, qualsevol experiència vital et dóna estratègies pel futur. Aquí el que fan es viure l'experiència que visquin no, a vegades de millor o pitjor manera, i en aquest sentit evidentment els ajuda, no? en alguns grau segurament no, en altres potser no tant. Es que també al final tot depèn una mica de cada cas en concret, no? (EP: 10Mar, 43492-44192)

Des de la direcció actual de l'Institut Rosa Sabater es posa de relleu també que el fet de ser un centre tan gran on la majoria de docents no viu al barri condiciona el vincle que es pot establir amb els alumnes i, consegüentment, un cop acaben els estudis deixen de veure'ls:

Sí, que es útil, sí que és molt útil... A la majoria sempre, eh? Encara trobes algú..., jo m'he trobat algú... "Què fots aquí a les 11 del matí?" "No, és que no estudiem res, no sé què..." Chico, per favor, és que no s'hi pot confiar. [...] Jo tinc companys que a més treballen en instituts de poble on el profe viu al mateix poble. I tu coneixes a la família, l'has sentida parlar, saps fins i tot què voten, i on van a comprar; i te'ls trobes a la botiga... El nano està en altres condicions. I jo no conec als pares dels nanos, vull dir, la ciutat és diferent, però si estiguessis a un centre de [Falsat] o de... de no sé on... els profes doncs viuen allà i es mouen al poble i saben qui es cadascú, doncs... dóna més facilitat per dir-li al nano: "Eh, que t'he vist al futbol, que ja sé que fas no sé què... et vaig veure jugant a la plaça l'altre dia", o saps com va l'handbol perquè es dediquen a això... Aquí, clar, els perdem de vista. [...] No vivim al barri, els profes no vivim al barri, [...] és impossible, com no vivim al barri no... (EP: 18Sab, 36837-38954)

Per part seva, al Màrius Torres s'entén que l'alumnat de postobligatòria ja ha adquirit un grau d'autonomia que els permet decidir i enfocar millor les seves trajectòries. La psicopedagoga del centre, menys optimista, assenyalava que no és una qüestió de suport del centre, sinó de les poques possibilitats que tenen els joves un cop acaben i de la manca d'organismes que puguin continuar recolzant als joves. D'aquesta manera, justifica el poc marge que tenen per oferir determinades formes de suport que facilitin la continuïtat de l'alumnat coordinant-se per exemple amb altres entitats. Com a conseqüència, els joves s'enfronten al que ella anomena "un buit existencial" tant si tenen formació com si no.

Bueno, quan arriben a batxillerat jo crec que ja és diferent. O sigui, si els de batxillerat van a cicles és diferent perquè ells ja saben el que volen, no? Ja són grans. I de ESO a cicles, perquè suposo que no tenen més remei, clar, si no tenen més camí... alguns perquè també ho volen, però d'altres, què fan, què fan a casa, [...] no poden fer res més. A més no hi ha feina, no hi ha feina ni al McDonald's. (EP: 8Mar, 51632-52693)

Jo penso que això sempre és el vincle que ells tenen davant del buit, no? El que sí que està clar és que un nen quan està fent la obligatòria, tot està estructurat i... [...] Clar, què passa? Quan això s'acaba, hi ha un buit

existencial, que com això no ho omplen amb la feina, es queden una mica penjants, no? Això sempre és el vincle d'adonar-se que això han de farcir d'una o altra manera, no? Lo que passa és que la forma de farcir-ho..., pues bueno, si les administracions no... [...] Aquí el problema no és el suport que tu puguis donar. En els centres ja no es dona tant suport perquè hi ha retallades. [...] per tant tu no pots fer una feina tan apurada. [...] La cosa és el de sempre: tant amb formació, tant sense formació, el que no troben és que el mercat laboral no... no té capacitat de absorbir-los, i que quan els absorbeix el fa de forma irregular o... és que no els hi dona continuïtat, clar. [...] O hi ha certs sectors de la població que estan vetats, perquè els empresaris no volen immigrants, jo què sé... (EP: 9Mar, 35214-36861)

De manera anàloga, les respostes de l'alumnat en la pregunta de "si creien que el recolzament que havien obtingut en els últims anys els seguiria sent útil per seguir estudiant" ens van permetre corroborar aquestes diferències entre centres. Sembla que en alguns el suport dels agents socioeducatius és més evident. La gran majoria de l'alumnat del Fontanelles considera que el professorat que han tingut és una figura de suport amb qui continuaran comptant si ho necessiten:

Sí, jo crec que sí. [...] i si veig que jo necessito algun tipus d'ajuda ja me'l buscaré. [...] Jo sóc segura de mi mateixa, però si algú et suporta, a ningú el fa mal, no? (EA: 7Fon, Codi 87, 31029-39939)

Sí, honestamente sí, excepto las dos personas que te dije, y yo creo que sí, me podrían seguir apoyando en lo que yo quiero. (EA: 13Fon, Codi 62, 35908-36169)

En canvi, en els altres dos centres, han aparegut frases com les següents, cosa que no es va copsar en l'altre institut. Val a dir, però, que tot i constatar aquesta diferenciació també van recollir-se les veus d'alguns joves puntuals del Rosa Sabater i del Màrius Torres que deien el contrari.

Supongo que eso será «adiós instituto». (EA: 24Sab, Codi 112, 39066-39445)

No sé com podria ajudar el institut als..., els amics del institut sí, però el professorat, en general, no sé com... (EA: 25Sab, Codi 134, 25383-26127)

Los profes no. Mis padres... mi hermana y eso, yo creo que sí. (EA: 19Mar, Codi 42, 15926-16234)

Depèn de mi, no necessito suport, és el que tu vols, si vols estudiar, estudiaràs i si no vols, no estudiaràs. [...] si tu no vols, no fas res; si vols sí, i si tens alguna meta. [...] [Depèn] Molt... de tu. (EA: 15Mar, Codi 114, 57249-58062)

Al marge d'aquesta qüestió, el professorat dels tres centres coincideix en què per a l'alumnat de famílies immigrades les relacions que estableixen amb ells són molt significatives per a les seves trajectòries escolars i socials perquè poden traduir-se en el suport a l'escolarització i l'accés als recursos que necessiten per a superar les dificultats que deriven de la seva incorporació al sistema educatiu català i, de les limitacions que identifiquen en el seu perfil acadèmic –cosa que abordarem en el capítol següent:

Els alumnes immigrants... Primer es veuen molt perduts [...] perquè el sistema és diferent, perquè les relacions humanes són diferents amb alumnes, amb profes, amb tot; i llavors formen part d'un mogollón, no?, i en el mogollón normalment... Tornen al mateix, com que no pots tenir petits grups, doncs s'apliquen mesures de classe per 30 alumnes, no? Quan tu tens la sort de que algú et dediqui una atenció individualitzada doncs..., això en tots els àmbits de la vida, no?, t'afavoreix moltíssim, i seria una mica el seu projecte de coaching, no? No existeix tal com hauria de ser, però quan algú realment et dona unes hores o unes estones d'atenció, o et pregunta com et va, quines inquietuds tens o quin problema tens i et dona un cop de ma, sentir-se recolzat els ajuda moltíssim a controlar la selva, no?

A: Els alumnes immigrants que has tingut tu, tu has vist que ells busquin aquest tipus de relació, o que les valorin d'aquesta manera, així com diuen?

S: Sí, sí que les valoren, sí. Les valoren i les busquen si són més extravertits, depèn de com de tímids siguin. (EP: 17Sab, 42527-43703)

Per tant, les relacions emergeixen com a conductes de suport sigui quina sigui la direccionalitat de les mateixes i, per tant, poden facilitar o condicionar la construcció de les trajectòries

educatives de l'alumnat. Prenent aquesta conclusió com a punt de partida, l'últim capítol d'aquest treball (Capítol 6) es destina a analitzar les possibilitats de recolzament inherents a les relacions que s'estableixen en l'entorn escolar per afavorir la construcció de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades.

Conclusió

L'anàlisi dels tres centres i municipis del nostre estudi ens ha permès conèixer des d'una mirada àmplia el context on s'ubiquen els tres instituts de la recerca i, en concret, la realitat viva de cada centre i el seu funcionament.

Pel que fa als municipis, l'estudi s'ha dut a terme en tres centres educatius ubicats en comarques catalanes diferents amb poblacions i extensions també diverses –Sabadell, La Llagosta i L'Hospitalet de Llobregat–, sent les nacionalitats estrangeres d'aquests principalment d'Amèrica del Sud i del nord d'Àfrica, concretament, de Bolívia, Equador i el Marroc. En els tres municipis predomina més la població femenina i el fet migratori està masculinitzat. Pel que fa als nivells d'instrucció de la població estrangera dels tres municipis, en general són inferiors als del conjunt de la població catalana i presenten majors dificultats en el coneixement del català. La seva renda familiar és també inferior a la de Catalunya i hi ha un percentatge major de desocupació en la població estrangera que en l'espanyola, de més de deu punts percentuals tant a Sabadell com a L'Hospitalet de Llobregat.

Respecte als centres, són de titularitat pública i ofereixen tant els estudis de l'etapa obligatòria com vàries modalitats de postobligatòria, encara que per la seva mida esdevinguin contextos humans diferents: dos són macrocentres i el tercer és més petit, amb la meitat d'alumnat però també amb un percentatge molt superior de joves de famílies immigrades. Els instituts de la Llagosta i L'Hospitalet compten amb un teixit associatiu més ric en els districtes en qüestió que el barri de Can Rull on s'ubica l'Institut Rosa Sabater. Tot i això, els resultats posen de manifest que la seva vinculació amb l'entorn difereix d'un institut a l'altre.

Prenent com a referència aquestes realitats socials i educatives, aquest capítol ha donat elements per a poder comprendre les característiques base de l'escenari on estan escolaritzats els joves de famílies immigrades de l'estudi i on treballa el professorat amb qui hem estat en contacte en els últims anys. Aquestes característiques han esdevingut el punt de partida per abordar a posteriori de forma més comprensiva com els centres entenen i promocionen l'èxit educatiu, i de quina manera la seva cultura de funcionament i els mecanismes de suport que despleguen condicionen o afavoreixen la formació de capital social i les trajectòries educatives.

D'entrada, l'anàlisi feta al voltant dels principis i objectius pedagògics de cada institut ha mostrat una clara preocupació institucional per fomentar la continuïtat educativa, més enllà de l'ESO, i una sensibilització també institucional per l'atenció a la diversitat i, en especial, pels col·lectius més vulnerables. Tanmateix, s'ha fet explícit que no tots tenen desplegades mesures pedagògiques alineades amb aquests principis. A més, els resultats permeten concloure que aquests posicionaments institucionals no s'entenen de la mateixa manera per tota la comunitat docent, tot posant de manifest discursos diferenciats en torn a la noció d'èxit educatiu. Uns posen l'èmfasi en els resultats, altres en el desenvolupament humà de l'alumne, altres en la superació de les desigualtats educatives, etc.; posicionaments que deriven de les preocupacions amb què s'enfronten en el seu dia a dia, pressionats pels marcs legals i normatius de l'Administració i alhora sent víctimes d'una millor articulació d'espais on poder consensuar objectius educatius que impregnin el seu tarannà docent. Aquesta manca de consens probablement està condicionada per l'èmfasi històric en el fracàs educatiu i/o associada a les múltiples visions mitjançant les quals s'ha entès al terme "èxit educatiu": des de perspectives més tecnòcrates del que esdevindria un major desenvolupament econòmic fins a perspectives més progressistes preocupades pel desenvolupament humà. Com a conseqüència, no sempre hi

ha una coherència entre l'acció pedagògica dels docents amb les possibilitats reals que tenen tots els joves de construir trajectòries educatives d'èxit recolzades institucionalment.

El nostre interès particular per la comunitat de joves de famílies immigrades ha constatat que el paper que atribueix cada centre a la superació de les desigualtats educatives varia, de manera que alguns centres poden justificar en menor mesura que tot el seu alumnat accedeix als recursos educatius i els aprofita en igualtat de condicions per a promocionar educativament. De la mateixa manera, les possibilitats d'èxit educatiu que percep el professorat en l'alumnat de famílies immigrades també varien i, com altres estudis, s'ha vist que estan condicionades en part pel lideratge de l'escola i que són importants perquè donen forma a l'experiència educativa i als resultats dels seus alumnes (Van Maele & Houtte, 2014; C. Suárez-Orozco et al., 2008; Weinstein, 2002). En alguns casos s'ha identificat que el professorat concep poques possibilitats d'èxit en aquest col·lectiu i que en determinats moments els seus discursos acaben justificant la desigualtat educativa que hi ha entre els resultats d'uns i altres, la qual cosa pot comportar que no es posin a l'abast de l'alumne recursos de suport o reforç escolar que li permetin si més no incrementar el seu rendiment acadèmic.

Malgrat aquestes qüestions, en els tres centres emergeixen en menor o major mesura certes *actituds individuals* dels docents que poden explicar determinades pràctiques d'acompanyament, integració i suport a partir les quals els joves han construït trajectòries educatives d'èxit, cosa que en alguns casos compta amb un recolzament institucional que protegeix i promou la recurrència d'aquestes actituds i impregna el tarannà docent del centre.

Pel que fa a la cultura de funcionament dels centres, en el capítol 1 de la tesi assenyalàvem que l'èmfasi en la deserció escolar podia conduir a estratègies de prevenció, mentre que l'èmfasi en l'èxit educatiu podia promoure estratègies de progrés acadèmic i de continuïtat educativa; conclusió que no podíem justificar en aquell moment. L'anàlisi feta en aquest capítol ha permès retornar a aquesta qüestió i demostrar que efectivament gran part de les mesures que actualment activen els centres –entre elles, les d'atenció a la diversitat– són mesures que permeten reduir el fracàs escolar de l'últim curs de la secundària, però posicionen a l'alumnat davant d'una postobligatòria a la qual molts –especialment l'alumnat de famílies immigrades– no poden fer front perquè han construït trajectòries d'èxit educatiu “dèbils” recolzades per múltiples mesures que s'han traduït en itineraris d'exclusió educativa.

Quant al concepte de recolzament dels centres per a fomentar la continuïtat, els resultats apunten dues conclusions principals. En primer lloc, s'observa que el suport s'interpreta de maneres diferents. En alguns centres adopta una forma “tècnica” i “institucional”, és a dir, que queda contingut en determinades estructures que reforcen una determinada cultura escolar on certs professors més que altres s'encarreguen de facilitar-lo. En altres, adopta una forma més “relacional” i queda ubicat en els vincles més que en els mecanismes o els recursos institucionals perquè són vistos com a “transformatius” i “facilitadors” d'allò que necessita el jove per a construir la seva trajectòria. En aquest sentit, en uns contextos s'observa una major preocupació per a establir determinades relacions amb els joves que els acompanyin al llarg de l'escolarització al centre, i en altres la preocupació se centra en la provisió de recursos per a tots. D'aquesta manera, han quedat identificats contextos més centrats en l'alumne –en funció d'aquest a nivell individual s'articulen uns o altres recursos– i contextos més centrats en el conjunt –es tracta de garantir que la institució ha posat a l'abast tot allò que l'alumnat podria necessitar en un moment determinat. Fruit d'aquesta diferència s'intueix que els joves legitimen el suport de manera diferent.

El fet d'haver dut a terme l'estudi en diferents centres permet constatar que tot i concebre el suport d'una o altra manera i que la seva distribució s'organitzi de forma diferent, les *relacions* entre l'alumnat i el professorat emergeixen com els canals que vehiculen el suport i condueixen

els recursos. En alguns casos, l'establiment d'aquestes relacions amb l'alumnat de famílies immigrades és un projecte de centre i un compromís sentit per part de la comunitat docent i, consegüentment, el professorat es responsabilitza del tipus de trajectòria que construeixi l'alumne. En altres, en canvi, aquest projecte depèn de la bona voluntat dels docents i, donat que no és una qüestió compartida, la construcció de la trajectòria del jove depèn exclusivament d'ell i del tipus de condicionants amb què es trobi, cosa que el situa en una posició de major vulnerabilitat. Així, es posa de relleu el que hem anomenat *la direccionalitat dels vincles*. Quan el professorat entén que l'ús que faci l'alumne del suport per construir trajectòries educatives o socials d'èxit depèn de si "s'ha deixat ajudar", la responsabilitat última del que faci recau en ell – en el jove– i, per tant, el poder que tenen els docents per a fer alguna cosa al respecte desapareix o deixa de tenir sentit (Valenzuela, 1999, p. 65). En canvi, quan entén que depèn de "l'ajuda rebuda", la responsabilitat és compartida, cosa que comporta accions pedagògiques diferents i un nivell de compromís també diferent. Així, les relacions emergeixen com a conductes de suport sigui quina sigui la direccionalitat de les mateixes i, per tant, faciliten o condicionen la construcció de les trajectòries educatives de l'alumnat. Prenent aquesta conclusió com a punt de partida, l'últim capítol (Capítol 6) es destina a analitzar les possibilitats de recolzament inherents a les relacions que s'estableixen en l'entorn escolar per afavorir la construcció de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades.

Per acabar, encara que no tots els centres afavoreixen de la mateixa manera la construcció de trajectòries educatives d'èxit per part de l'alumnat de famílies immigrades, els cert és que hi ha joves que han passat pels tres centres i han construït aquestes trajectòries. El següent capítol se centra en això. S'analitza el seu trànsit per la secundària obligatòria prenent com a base els seus discursos en primera persona i també els del professorat.

En la taula següent (Taula 27) es recullen els elements més característics apuntats anteriorment.

Capítol 4. Els centres de secundària en l'estructura d'oportunitats educatives...

	Institut Rosa Sabater	Institut Màrius Torres	Institut Fontanelles
Caràcter	<ul style="list-style-type: none"> • Públic 	<ul style="list-style-type: none"> • Públic 	<ul style="list-style-type: none"> • Públic
Etapas formatives	<ul style="list-style-type: none"> • 4 línies d'ESO, 2 modalitats de Batxillerat i, 3 cicles formatius d'informàtica, CAS 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 línies d'ESO, 2 modalitats de Batxillerat, 4 cicles formatius d'administració i electrònica i, 2 modalitats de PQPI-FIAP i CAS 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 línies d'ESO, 1 grup de Batxillerat que es desdobra en 2 modalitats i, 2 cicles formatius d'administració
Població	<ul style="list-style-type: none"> • 831 estudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • 962 alumnes 	<ul style="list-style-type: none"> • 413 estudiants
Taxa d'immigració	<ul style="list-style-type: none"> • 18% 	<ul style="list-style-type: none"> • 18% 	<ul style="list-style-type: none"> • 59,81%
Nacionalitats més presents	<ul style="list-style-type: none"> • Boliviana, Marroquí i Equatoriana 	<ul style="list-style-type: none"> • Boliviana, Marroquí, Equatoriana, Colombiana i Romana 	<ul style="list-style-type: none"> • Equatoriana, Boliviana, Peruana, Colombiana, Dominicana, Pakistanesa i Marroquí
Professorat	<ul style="list-style-type: none"> • 56 professors d'ESO i Batxillerat i, 14 de cicles formatius 	<ul style="list-style-type: none"> • 68 professors, 2 formadors del PQPI, 2 educadores de la USEE, 1 tècnic d'integració social i 1 vetlladora 	<ul style="list-style-type: none"> • 36 professors d'ESO, Batxillerat i Cicles formatius, 1 tècnic d'integració social
Principis pedagògics	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupació institucional per fomentar la continuïtat educativa • Sensibilització pels col·lectius més vulnerables 	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupació institucional per fomentar la continuïtat educativa • Sensibilització pels col·lectius més vulnerables 	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupació institucional per fomentar la continuïtat educativa • Sensibilització pels col·lectius més vulnerables
Noció d'èxit educatiu	<ul style="list-style-type: none"> • Noció no consensuada • Èmfasi en els resultats educatius • Poques possibilitats de continuïtat dels joves de famílies immigrades • Qüestió que depèn de l'alumne 	<ul style="list-style-type: none"> • Noció no consensuada • Èmfasi en els resultats educatius • Poques possibilitats de continuïtat dels joves de famílies immigrades • Qüestió que depèn de l'alumne 	<ul style="list-style-type: none"> • Noció compartida • Èmfasi en l'equitat educativa • Moltes possibilitats de continuïtat • Qüestió de coresponsabilitat amb la trajectòria de l'alumne
Plans, programes i recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Pla d'Autonomia de Centre; Pla d'Atenció a la Diversitat; Pla d'Acollida de l'alumnat immigrant; Pla d'Acció Tutorial; i, Programa de diversificació curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Pla Estratègic d'Autonomia de Centre; Pla d'Atenció a la Diversitat; Pla d'Acció Tutorial; Programa de diversificació curricular (UMA); Pla d'Acollida; Pla de Convivència i Mediació escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Projecte d'Orientació i Acompanyament; Pla d'Acció Tutorial; Pla d'Acollida; Programa Cicerone; "Classes de Repàs"; Associació "Amics de l'Institut"; Projecte "Convivència i Mediació"; Pla Estratègic de Centre "Aules d'estudi"
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • EAP, USEE, Servei de Logopèdia, Servei de Salut, Servei LIC, Llengua i Cohesió Social, Educadora de carrer, Aula Oberta, Aula d'Acollida 	<ul style="list-style-type: none"> • Comissió Social, EAP, Aula d'acollida, USEE, Aula Oberta, Tècnica d'integració social 	<ul style="list-style-type: none"> • Comissió Social: EAP, Serveis Socials, Tècnics de l'Ajuntament, Aula Oberta, Aula d'acollida, Aules d'Estudi, i altres entitats.
Altres estratègies	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupaments flexibles instrumentals (NEE), optatives en grup reduït, i seguiment individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupaments flexibles, desdoblament curricular, acció tutorial, treball amb famílies 	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupaments flexibles
Recursos específics Escola-Comunitat	<ul style="list-style-type: none"> • AMPA; Pla Educatiu d'Entorn (en construcció); Centre cívic 	<ul style="list-style-type: none"> • AMPA 	<ul style="list-style-type: none"> • AMPA; Pla educatiu d'entorn; Projectes APS; Programa "Participa"; «Assajant el nostre futur», etc.
Mecanismes de suport	<ul style="list-style-type: none"> • Minvar fracàs escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Minvar fracàs escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Afavorir la continuïtat educativa
Concepte de suport en clau de continuïtat	<ul style="list-style-type: none"> • Recolzament informatiu i orientació educativa • Adopta una forma tècnica i institucional: s'ubica en determinats mecanismes institucionals 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguiment i control a nivell institucional (incidències, disciplina, etc.) i individual (contacte personal a l'aula) • Recolzament informatiu i orientació educativa • Garantir oferta formativa, posar a disposició recursos i promoure la cohesió social • Adopta una forma tècnica, institucional i burocràtica 	<ul style="list-style-type: none"> • El suport passa per l'establiment d'un vincle, perquè són vistos com a transformatius i facilitadors d'allò que necessita un jove • Adopta una forma relacional: s'ubica en els vincles
Relacions: direccionalitat dels vincles	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar-se ajudar • Responsabilitat recau en el jove 	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar-se ajudar • Responsabilitat recau en el jove 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser ajudat • Responsabilitat compartida escola-jove

Taula 27. Síntesi de les característiques principals dels tres centres

Conclusion (bis)

The analysis of the three schools and municipalities in our study have made it possible to find out, based on a broad view, the context where the three secondary schools in the study are located and, specifically, the lively reality of each school and the way it operates.

As for municipalities, the study has been carried out at three schools in different areas of Catalonia, with populations and sizes that are also diverse –Sabadell, La Llagosta and L'Hospitalet de Llobregat. The foreign nationalities concerned are largely South American and North African, specifically Bolivian, Ecuadorian and Moroccan. In the three municipalities the female population predominates and the migratory situation is masculinised. The level of education of the foreign population in the three municipalities is generally lower than for the Catalan population as a whole and there are greater difficulties in knowledge of Catalan. The family income is also lower than that of Catalonia and unemployment is more than ten per cent higher in the foreign population than in the Spanish population both in Sabadell and in L'Hospitalet de Llobregat.

The schools are publicly owned, offering both the compulsory stages and various forms of post-compulsory education, although because of their size they provide different human contexts: two are macro-schools while the third is smaller, with half the number of pupils but also with a much greater percentage of young people from immigrant families. The schools in La Llagosta and L'Hospitalet have richer networks of associations in the districts in question than the Can Rull district where the Institut Sabadell is located. However, the results make clear that schools' links with their surroundings differ from one school to another.

Taking these social and educational situations as a reference, this chapter has provided elements for understanding the basic characteristics of the surroundings where the young people from immigrant families in the study go to school and where the teachers we have been in contact with in recent years work. These characteristics have become the starting point for then dealing more comprehensively with the way the schools see and promote educational success, as well as the way their operational culture and the support mechanisms they deploy condition or promote the formation of social capital and educational careers.

Initially, the analysis made based on the pedagogical principles and objectives of each secondary school have shown a clear institutional concern for encouraging young people to stay on at school beyond ESO and for raising institutional awareness of attention to diversity and, particularly, the most vulnerable groups. However, it has been made clear that not all of them have used pedagogical measures in line with these principles. The results also make it possible to conclude that these institutional positions are not seen in the same way by the whole teaching community, showing up differentiated discourses based on the notion of educational success. Some place an emphasis on results, others on the human development of pupils and others on overcoming educational inequalities, etc., positions deriving from the concerns with they face in their everyday lives, under pressure from the authorities' legal and regulatory frameworks and, at the same time, as victims of a better development of spaces where educational objectives that permeate their attitude to teaching are agreed. This lack of consensus is probably conditioned by the historical emphasis on educational failure and/or is associated with multiple views of the term 'educational success', from the most technocratic perspectives looking towards greater economic development to more progressive viewpoints concerned for human development. As a result, teachers' pedagogical actions are not always coherent with young people's real chances of constructing successful, institutionally supported educational careers.

Our particular interest in the community of young people from immigrant families has shown that the role each school attributes to overcoming educational inequalities varies, so some schools are less able to justify all their pupils having access educational resources and using for educational

promotion under equal conditions. In the same way, the possibilities of educational success perceived by teachers in pupils from immigrant families also vary. As in other studies, has been seen that they are partly conditioned by the leadership of the school and that they are important because they shape the educational experience and results of their pupils (Van Maele & Houtte, 2014; C. Suárez-Orozco et al., 2008; Weinstein, 2002). In some cases, it has been identified that teachers see few possibilities of success in this group and that, at particular points, their discourse ends up justifying the educational inequality between the results of different groups. This can mean that they do not offer pupils support resources or additional classes that might help them improve their academic performance.

Despite these issues, certain individual attitudes emerge to varying degrees among teachers at the three schools that could explain certain help, integration and support practices, based on which young people have built successful educational careers. In some cases, these have institutional support to protect and promote the recurrence of these attitudes, permeating the school's attitude to teaching.

Concerning the operating culture of the schools, in chapter 1 of the thesis we pointed out that the emphasis on dropping out of school could lead to prevention strategies, while an emphasis on educational success could promote strategies promoting academic progress and staying on at school, a conclusion we could not justify at the time. The analysis made in this chapter has made it possible to return to this issue and show that effectively many of the measures currently activated by the schools, including attention to diversity, are measures that make it possible to reduce school failure in the last year of secondary education. However, pupils then face post-compulsory education which many, particularly pupils from immigrant families, cannot deal with because they have constructed 'weak' successful educational careers supported by many measures that have resulted in paths to educational exclusion.

Concerning the concept of support from the schools to encourage staying on, the results point to two main conclusions. Firstly, it can be seen that support is interpreted in different ways. In some schools, it adopts a 'technical' and 'institutional' form: in other words, it is contained in certain structures that reinforce a certain school culture in which some teachers are more responsible for providing it than others. In others, it adopts a more 'relational' form, located in links rather than mechanisms or institutional resources because these are seen as 'transformational' and 'providers' of what the young person needs to build his/her career. In this sense, in certain contexts, greater concern to establish particular relationships with the young people, supporting them throughout their career at the school, is observed, and in others concern focuses on the provision of resources for all. In this way, contexts more focused on the pupil –articulating certain resources at individual level– and contexts more focused on the whole –ensuring that the institution has provided everything pupils might need at a particular time– have been identified. As a result of this difference, the conclusion can be drawn that the young people legitimise support in different ways.

The fact that the study has been carried out in different schools makes it possible to see that, although support is seen in different ways and its distribution is organised differently, *relationships* between pupils and teachers emerge as the channels providing vehicles for support and driving resources. In some cases, the establishment of these relationships with pupils from immigrant families is a school project and a commitment felt by the teaching community. As a result, teachers take responsibility for the kind of career constructed by the pupil. In others, by contrast, this project depends on the goodwill of teachers and, as it is not a shared issue, the construction of the young person's academic career depends exclusively on him/her and on the type of conditioning factors found and this puts him/her in a position of greater vulnerability. This highlights what we have called *the directionality of links*. When teachers consider that the use

pupils make of support to construct successful educational or social careers depends on whether 'they've allowed themselves to be helped', the ultimate responsibility for what they do falls on them – the young people – and, therefore, the power the teachers have to do something about it disappears or ceases to make sense (Valenzuela, 1999, p. 65). By contrast, when they consider that it depends on 'the help received', responsibility is shared. This implies different teaching actions and a level of commitment that is also different. So, relationships emerge as conduits for support, whatever their directionality. They therefore facilitate or condition the construction of the pupils' educational careers. Taking this conclusion as a starting point, the final chapter is devoted to analysing the possibilities of support inherent in the relationships established in the school environment to encourage the construction of the educational success of young people from immigrant families.

To conclude, although not all schools encourage pupils from immigrant families to construct successful educational careers in the same way, the fact is that young people who have been through each of the three schools have constructed such careers. The next chapter focuses on this. Their passage through compulsory secondary education is analysed, based on their first-person discourse and that of teachers.

CAPÍTOL 5: EVOLUCIÓ I CONSTRUCCIÓ DE LES TRAJECTÒRIES EDUCATIVES D'ÈXIT DELS JOVES DE FAMÍLIES IMMIGRADES

CHAPTER 5: THE DEVELOPMENT AND CONSTRUCTION OF SUCCESSFUL EDUCATIONAL CAREERS BY YOUNG PEOPLE FROM IMMIGRANT FAMILIES

INTRODUCCIÓ

1. ELS JOVES DE FAMÍLIES IMMIGRADES DELS CENTRES PARTICIPANTS
 - 1.1. *Característiques de l'alumnat*
 - 1.2. *Evolució mostral de les seves trajectòries acadèmiques*
 - 1.3. *L'alumnat que accedeix a segon curs de postobligatòria*
 - 1.4. *Selecció dels joves participants en la segona fase de la recerca*
2. FACTORS PRESENTS EN LA DEFINICIÓ DE LES TRAJECTÒRIES EDUCATIVES DE L'ALUMNAT
 - 2.1. *Experiències migratòries viscudes o sentides*
 - 2.2. *Presa de decisions sobre la continuïtat*
 - 2.3. *Experiència acadèmica viscuda i dificultats associades: trajectòries d'èxit fràgil*

CONCLUSIÓ

CONCLUSION (BIS)

*Every [person] is in certain respect
like all other [persons];
like some other [persons];
like no other [person].*

(Kluckhohn & Murray, 1948)

Introducció

El disseny de la recerca va permetre estar en contacte amb els centres, l'alumnat i els equips docents durant prou temps com per descriure els contextos, caracteritzar les trajectòries dels joves de famílies immigrades i detectar certs perfils o patrons (fase 1) abans de desenvolupar un gruix substancial d'entrevistes per a recollir les veus de l'alumnat i dels agents socioeducatius.

Aquest capítol se centra en els joves de famílies immigrades. Tenint en compte l'escenari empíric on s'ha dut a terme l'estudi –els tres centres de titularitat pública analitzats anteriorment–, es dona resposta a les qüestions següents: Quins joves de famílies immigrades arriben a segon de postobligatòria? Com són aquests joves i quins acaben l'etapa? Quins elements són presents en la construcció de les trajectòries educatives d'èxit? Com s'ha donat la seva experiència acadèmica?

Per donar-hi resposta, els resultats s'organitzen en dos apartats principals. En primer lloc, es presenten les característiques i perfils de l'alumnat dels tres centres participants en la recerca amb l'objectiu d'identificar no només el perfil de joves que aconseguix arribar a segon de postobligatòria i presenta possibilitats plausibles de transició a Cicles Formatius de Grau Superior (CFGS) o a Educació Superior (ES), sinó també d'identificar aspectes que hagin estat presents en la construcció del seu èxit educatiu. A més, en aquest apartat es recull l'evolució mostral de les seves trajectòries i una caracterització exhaustiva de les mateixes per als casos seleccionats en la segona fase de l'estudi, entre els quals no tots van aconseguir finalment assolir l'última transició acadèmica de l'etapa de secundària (PO-ES/CFGS). En segon lloc, el segon apartat recull factors presents en la definició de les trajectòries educatives de l'alumnat donant veu a la complexitat i singularitat de les històries dels joves de famílies immigrades que han accedit a segon. L'anàlisi feta en aquest apartat es divideix en base a les principals categories utilitzades per a explicar i organitzar les trajectòries educatives dels joves abans descrites en el sistema categorial del capítol metodològic: les experiències migratòries viscudes o sentides per part de l'alumnat, els elements que estan presents en la seva presa de decisions sobre la continuïtat i, la seva experiència acadèmica viscuda.

Per la naturalesa del disseny seqüencial de desenvolupament d'aquest estudi (quan→QUAL), els resultats d'aquest apartat són fruit de l'aplicació dels mètodes estadístics concretats en la fase 1 de la recerca i de l'anàlisi de caire més qualitatiu de l'estudi multi-cas de la fase 2.

1. Els joves de famílies immigrades dels centres participants

En aquest apartat s'exposen, en primer lloc, els resultats que deriven de la fase inicial de recollida i anàlisi de dades quantitatives (*fase 1*). L'anàlisi feta permet donar a conèixer les característiques principals de l'alumnat de famílies immigrades dels centres participants en la recerca, l'evolució de les seves trajectòries al llarg de la postobligatòria i, el perfil dels que accedeixen i cursen segon. A partir de mètodes clúster amb variable de criteri assignada s'han captat diverses característiques de la funcionalitat de les xarxes i dels sistemes de suport dels joves de famílies immigrades. Aquesta descripció sistemàtica de variables i patrons vinculats a les trajectòries dels joves ha donat lloc a la selecció dels 26 casos de segon curs que han participat en la *fase 2* de l'estudi i que es caracteritzen en el quart punt d'aquesta secció.

1.1. Característiques de l'alumnat

Amb l'objectiu de conèixer les característiques principals de tota la població de l'alumnat de famílies immigrades dels tres centres participants, es va fer una anàlisi inicial del conjunt de joves en el curs 2012-2013⁹⁸, a partir de la qual es va analitzar l'evolució mostral de les seves trajectòries educatives

⁹⁸ L'anàlisi de dades va dur-se a terme en aquest moment perquè provenen com es veurà tot seguit de dos grups mostrals. Per tant, la recollida d'informació d'aquesta fase va dur-se a terme principalment en dos moments diferents.

d'èxit fins el curs 2014-2015. Aquesta va ser possible a partir de part de les dades de l'I+D+i EDU2011-25960, el qual va permetre el seguiment durant tres cursos acadèmics de les trajectòries d'èxit de tot l'alumnat de famílies immigrades matriculat, des del 2011-2012 a l'inici del 2014-2015.

A continuació es presenta l'anàlisi de la informació obtinguda dels diferents indicadors que han estat utilitzats per a caracteritzar aquests joves. Els indicadors han estat seleccionats a partir de les variables d'identificació, de trajectòria acadèmica i de transició acadèmica de què es disposava en la primera fase de l'estudi. En aquest apartat la mostra està conformada per 135 joves que provenen de dos grups mostrals diferents, decisió que va ser presa en el marc de la recerca precedent (I+D+i EDU2011-25960)⁹⁹. El grup mostral inicial (GM1) va quedar conformat a partir de tot l'alumnat de famílies immigrades dels tres centres en l'últim curs de secundària obligatòria (4t d'ESO) al final del 2011-2012. La població inicial va ser de 87 joves, 51,2% de nois i 48,8% de noies. En el curs 2012-2013, però, es va decidir afegir tots aquells alumnes (GM2=48 joves)¹⁰⁰ que sent també fills de famílies immigrades s'havien incorporat a l'etapa d'educació secundària postobligatòria i passaven a ser companys dels que formaven part de la mostra inicial, sobretot a conseqüència de les dificultats per seguir les seves trajectòries¹⁰¹ –es desconeix la continuïtat del 10,34%– i el percentatge de repeticions, fracassos i abandonaments (20,69%). Així, van deixar de seguir-se 27 joves del GM1 (31,03%) i es va continuar el seguiment dels 108 joves amb trajectòries continuïstes que en el curs 2012-2013 es trobaven matriculats a primer de PO (60 joves del GM1 i 48 del GM2).

Es tracta d'una mostra distribuïda equitativament quant a gènere (50,4% de nois i 49,6% de noies) amb edats majoritàriament compreses entre els 16 i 17 anys (67,4%) –la resta són d'edat més avançada, probablement per situacions que ja han estat documentades i que afecten aquest col·lectiu com la repetició de curs (Cordero et al., 2014) o els desfasos que s'hagin produït entre el nivell d'escolarització de l'alumne al país d'origen i el del context educatiu català (Alegre, 2005). Queda explicat així l'elevat percentatge de repetició en els estudis (45,9%), un fenomen que s'observa en els tres centres. Anàlogament, dels que cursen primer de postobligatòria, el 42,2% està matriculat en la modalitat de batxillerat i el 36,3% en cicles formatius de grau mitjà.

Respecte de la distribució per centres, l'Institut Fontanelles aglutina el 48,1% dels alumnes, el Rosa Sabater el 26,7% i el Màrius Torres el 25,2%, i per tant la mostra no està equilibrada en aquest sentit, com tampoc ho està quant a la procedència de l'alumnat. La major part és de Llatinoamèrica (57,7%), seguida d'un 17% del Magreb i d'un 12,6% de joves de famílies immigrades però nascuts a Catalunya. En menor mesura, hi ha alumnes nascuts en altres països de l'Àfrica Subsahariana, Àsia o de la resta d'Europa. El 64,5% dels joves fa menys de 7 anys que és a Catalunya, la qual cosa indica que en molts casos l'alumnat presenta una història migratòria relativament recent: el 53,3% es va incorporar a l'escola catalana a primària i el 21,5% a l'ESO. La majoria dels joves viu amb el pare i la mare (66,7%) i, malgrat tenir familiars amb estudis postobligatoris (93,3%), el 77,7% en té menys de dos –els quals en molts casos no formen part del nucli familiar més proper. En canvi, un percentatge molt elevat diu tenir algunes o moltes amistats amb estudis (89,6%).

Per últim, pel que fa a altres aspectes vinculats a les trajectòries educatives de l'alumnat, la meitat de la mostra creu que els estudis li van regular o malament i l'altre meitat que li van bé o molt bé. En aquest cas, no pot obviar-se que el 21,5% de la mostra es troba repetint 4t d'ESO, ha abandonat

⁹⁹ Vegeu Figura 27 per a una major clarificació.

¹⁰⁰ Malgrat disposar d'informació rica pel que fa als centres i als joves de famílies immigrades en els últims cursos de la secundària, ens trobem condicionats a les decisions que s'han pres en la recerca anterior pel propi disseny i desenvolupament de la mateixa. Si bé aquest element es tradueix com a quelcom que no deixa de ser interessant per a l'estudi que s'ha dut a terme, alhora ha esdevingut una limitació de cara a prendre decisions respecte el seguiment de l'alumnat ja que en alguns casos no es disposava de la mateixa informació per a tots els subjectes.

¹⁰¹ Les dificultats per seguir les trajectòries de l'alumnat a Catalunya planteja reptes evidents per dur a terme recerques com la nostra; una qüestió que ha estat documentada en publicacions com la de Serra i Palaudàries (2010b).

o es desconeix, la qual cosa està incidint en el resultat global d'aquest indicador, però igualment el nombre de joves que creu que els estudis no li van bé és notable. De fet, de tots ells una gran majoria (71,1%) han utilitzat en algun moment un o més recursos de suport.

La taula següent sintetitza esquemàticament aquestes dades mostrals per centres (Taula 28); totes elles estan desenvolupades a l'Annex VI:

	INS Rosa Sabater	INS Màrius Torres	INS Fontanelles	Conclusions
Gènere	↓ Noies (36,1%) ↑ Nois (63,9%)	↓ Noies (32,4%) ↑ Nois (67,6%)	↑ Noies (66,2%) ↓ Nois (33,8%)	Mostra equilibrada en quant al gènere (49,6% noies; 50,4% nois)
Edat	↑ 16-17 anys (66,7%) ↓ 18 anys o més (33,3%)	↑ 16-17 anys (61,7%) ↓ 18 anys o més (38,2%)	↑ 16-17 anys (70,8%) ↓ 18 anys o més (29,2%)	Edats compreses entre els 16-17 (67,4% de 16-17 anys; 32,6% de més)
Procedència	Distribució similar per procedències (72,2% Amèrica Llatina; 11,1% Magreb; 8,3% nascuts a Catalunya)	Distribució similar per procedències (47,1% Amèrica Llatina; 20,6% Magreb; 14,7% nascuts a Catalunya)	Distribució similar per procedències (55,4% Amèrica Llatina; 18,5% Magreb; 13,8% nascuts a Catalunya)	Totes les procedències representades (57,7% Amèrica Llatina; 17% Magreb; 12,6% nascuts a Catalunya)
Estudis	= Batxillerat (41,7%) = Cicles (36,1%)	= Batxillerat (32,3%) = Cicles (32,4%)	↑ Batxillerat (47,7%) ↓ Cicles (38,5%)	Més alumnes de batxillerat que de cicles (42,2% batxillerat; 36,3% cicles)
Anys de residència	↑ 7 anys o menys a Catalunya (50%) ↓ Més de 8 anys (41,7%) ↓ Nascuts a Catalunya (8,3%)	↑ 7 anys o menys a Catalunya (55,9%) ↓ Més de 8 anys (29,4%) ↓ Nascuts a Catalunya (14,7%)	↑ 7 anys o menys a Catalunya (44,6%) ↓ Més de 8 anys (41,5%) ↓ Nascuts a Catalunya (13,8%)	Migració relativament recent (48,9% 7 anys o menys; 38,6% més de 8 anys; 12,6% nascuts al país)
Residència familiar	Viuen amb la mare i el pare (75%) Viuen només amb la mare (22,2%)	Viuen amb la mare i el pare (67,6%) Viuen només amb la mare (20,6%)	Viuen amb la mare i el pare (61,5%) Viuen només amb la mare (32,3%)	Viuen principalment amb la mare i el pare (66,7%)
Familiars amb PO	↑ 1-2 familiars amb PO (69,4%) ↓ 3 o més (11,1%) ↓ Cap (19,4%)	↑ 1-2 familiars amb PO (50%) ↓ 3 o més (26,5%) ↓ Cap (23,5%)	↑ 1-2 familiars amb PO (50,8%) ↓ 3 o més (26,2%) ↓ Cap (23,1%)	Pocs familiars amb PO (77,7% menys de 2; 22,2% tres o més)
Amistats amb PO	↓ Moltes amistats amb PO (36,1%) ↑ Algunes (55,6%) ↓ Cap (8,3%)	↓ Moltes amistats amb PO (29,4%) ↑ Algunes (52,9%) ↓ Cap (17,6%)	↑ Moltes amistats amb PO (49,2%) ↓ Algunes (43,1%) ↓ Cap (7,7%)	Amistats amb PO (48,9% algunes; 40,8% moltes; 10,4% cap)
Valoració dels estudis	↑ Estudis van bé o molt bé (55,6%) ↓ Estudis van regularment (44,4%)	↓ Estudis van bé o molt bé (44,1%) ↓ Estudis van regularment (55,9%)	↑ Estudis van bé o molt bé (50,8%) ↓ Estudis van regularment (49,2%)	Aproximadament el 50% creu que els estudis li van bé-molt bé
Repetició de cursos	50% ha repetit algun curs	44,1% ha repetit algun curs	44,6% ha repetit algun curs	45,9% ha repetit algun curs
Desig parental de continuïtat	100% dels pares volen que continuïn estudiant	100% dels pares volen que continuïn estudiant	98,5% dels pares volen que continuïn estudiant	99,3% dels pares volen que continuïn estudiant
Recursos de suport	↑ Recursos de suport utilitzats (66,7%) ↓ No n'han utilitzat (33,3%)	↑ Recursos de suport utilitzats (67,6%) ↓ No n'han utilitzat (32,4%)	↑ Recursos de suport utilitzats (75,4%) ↓ No n'han utilitzat (24,6%)	Ús de recursos de suport (aula d'acollida...) (71,1% n'han utilitzat; 28,9% no)

Majors diferències en negreta

Taula 28. Síntesi del les característiques principals dels joves de famílies immigrades (Curs 2012-2013)

Un cop analitzades les característiques dels joves, es posa de relleu que aquestes dades esdevenen indicadors inicials del tipus de joves a qui s'ha tingut accés, i permeten conèixer l'evolució mostral completa¹⁰² de les trajectòries de l'alumnat continuïsta, motiu pel qual s'opta per partir d'aquesta mostra inicial de 135 joves tal i com es va fer en l'estudi precedent.

¹⁰² En l'apartat següent, 1.2. (Evolució de les seves trajectòries acadèmiques), es recull aquesta informació en detall, així com les decisions que van afectar la composició inicial de la mostra.

1.2. Evolució mostral de les seves trajectòries acadèmiques

Seguidament es presenta l'evolució de les seves trajectòries des del curs acadèmic 2011-2012 al 2014-2015¹⁰³. En el 2011-2012, els 135 joves de la mostra es trobaven a l'últim curs de l'ESO. Concretament, la figura següent (Figura 27) presenta l'evolució dels alumnes dels dos grups mostrals seguits (els 87 joves dels quals es va iniciar el seguiment al 2011-2012 –GM1– i els 48 joves que van ser incorporats al 2012-2013 –GM2–) fins al segon curs de l'etapa postobligatòria. Com pot veure's, en el curs 2013-2014 dels 108 joves matriculats a primer de PO van ser 55 els que van passar al segon curs; per tant, la meitat (50,92%). Com en el curs anterior, es va continuar el seguiment d'aquests 55 joves i va deixar de seguir-se la trajectòria dels 53 restants que no van accedir a segon de PO.

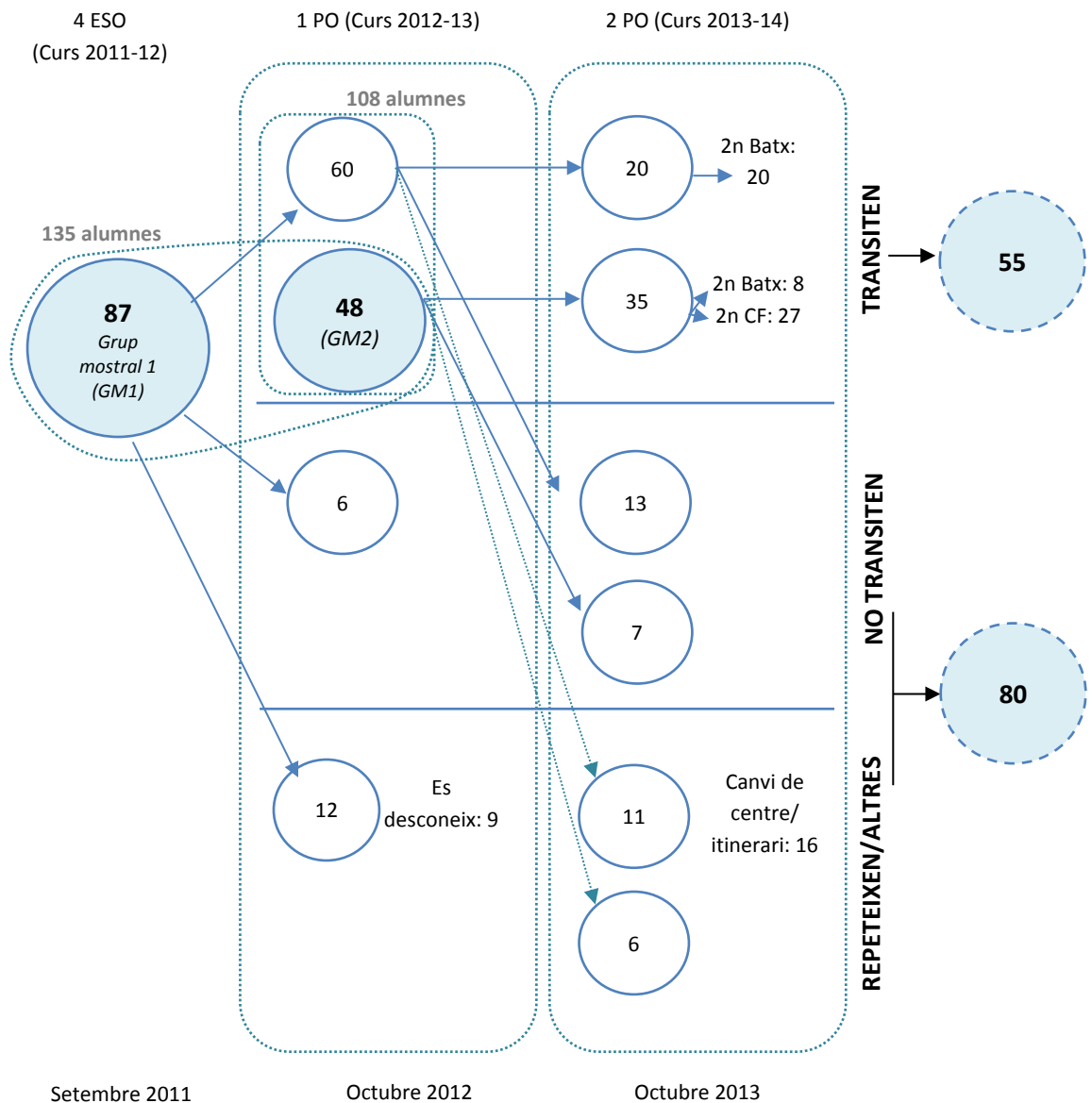


Figura 27. Evolució mostral de la recerca de què parteix aquest estudi (I+D+i EDU2011-25960) fins al segon curs de PO

¹⁰³ Recordem que la segona fase de la recerca ha estat duta a terme en el curs 2013-2014, per la qual cosa conèixer l'evolució de les trajectòries continuïstes de la mostra inicial va esdevenir clau per a seleccionar l'alumnat que seria entrevistat.

A més de l'evolució natural de les trajectòries, s'observen diferències per grup mostral. Mentre que dels 87 alumnes del GM1 que començaren 4t d'ESO, quasi el 70% aconseguen superar la transició de risc ESO-PO (N=60; 68,96%), d'aquests només 20 joves arriben a segon –una quarta part del GM1 (22,98%). En canvi, respecte la totalitat d'alumnes de famílies immigrades que arriben al centre a primer de PO (48 alumnes), dos tercers parts promocionen a 2n de PO (35 alumnes; 72,92%). Aquesta tendència sembla que es manté si es segueixen les trajectòries dels joves fins al curs 2014-2015, un cop acabada la secundària postobligatòria (Figura 28).

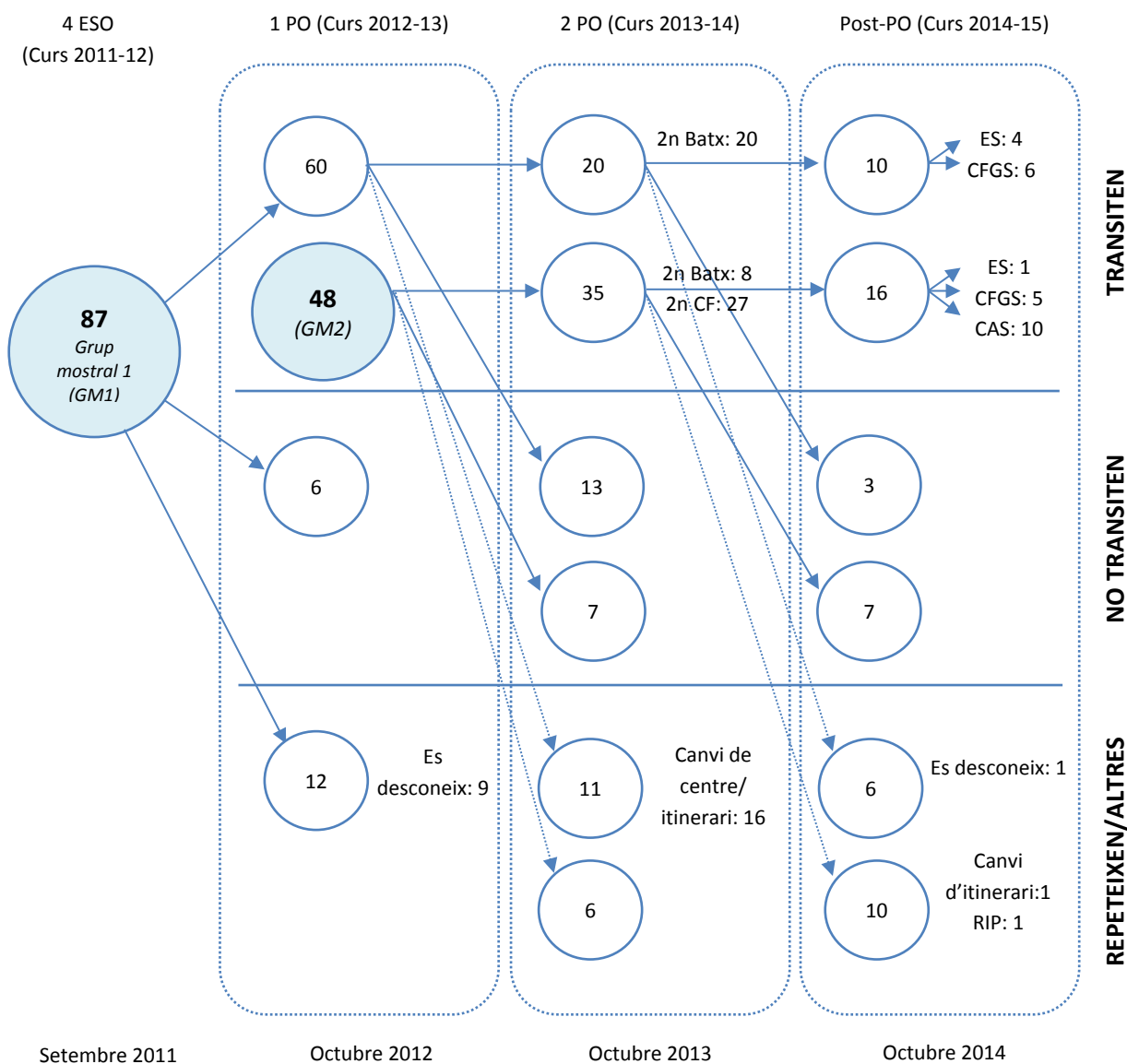


Figura 28. Evolució mostral completa de la recerca d'on parteix aquest estudi (I+D+i EDU2011-25960)

Dels 87 joves del GM1 molt pocs accedeixen a estudis superiors (10 alumnes; 11,49%), mentre que dels 48 joves del GM2, una tercera part hi arriba (16 alumnes; 33,33%). Així, del conjunt d'alumnat que accedeix a primer només una quarta part aconseguen finalitzar l'etapa (26 joves; 24,07%) de forma lineal –curs rere curs–. Aquests resultats evidencien que només la meitat dels joves de famílies immigrades passen de primer a segon (50,92%), i que d'aquests, menys de la meitat acaben segon i continuen estudis superiors (24,07%), cosa que es congruent amb la taxa de graduació a l'Educació Secundària Obligatòria (Albaigés & Martínez, 2012), i que evidencia que

encara estem lluny de reduir les taxes d'abandonament escolar a la postobligatòria (Comissió Europea, 2010).

En la taula següent (Taula 29) es presenta una anàlisi segregada de l'evolució de les trajectòries de l'alumnat per institut des de 4t d'ESO:

		Instituts			Total
		INS Rosa Sabater	INS Màrius Torres	INS Fontanelles	
Transita d'ESO a PO	Sí	15 (41,7%)	12 (35,3%)	33 (50,8%)	60 (44,4%)
	No	8 (22,2%)	11 (32,4%)	8 (12,3%)	27 (20%)
	GM2 (2a incorporació)	13 (36,1%)	11 (32,4%)	24 (36,9%)	48 (35,6%)
	Total	36 (100%)	34 (100%)	65 (100%)	135 (100%)
Estudia en el mateix centre on va fer 4t d'ESO	Sí	17 (47,2%)	18 (52,9%)	23 (35,4%)	58 (43%)
	No	6 (16,7%)	5 (14,7%)	18 (27,7%)	29 (21,5%)
	GM2 (2a incorporació)	13 (36,1%)	11 (32,4%)	24 (36,9%)	48 (35,6%)
	Total	36 (100%)	34 (100%)	65 (100%)	135 (100%)
Accedeix a 2n PO	Sí ¹⁰⁴	14 (38,9%)	13 (38,2%)	28 (43,1%)	55 (40,7%)
	No	21 (58,3%)	19 (55,9%)	30 (46,2%)	70 (51,9%)
	Ns/Nc	1 (2,8%)	2 (5,9%)	7 (10,8%)	10 (7,4%)
	Total	36 (100%)	34 (100%)	65 (100%)	135 (100%)
Transita de PO a estudis superiors	Universitat	2 (5,6%)	0 (0%)	3 (4,6%)	5 (3,7%)
	CFGS	1 (2,8%)	2 (5,9%)	8 (12,3%)	11 (8,1%)
	Curs pont cap a CFGS (CAS)	4 (11,1%)	2 (5,9%)	4 (6,2%)	10 (7,4%)
	Repeteix	6 (16,7%)	5 (14,7%)	5 (7,7%)	16 (11,9%)
	Aprova 2n i abandona	0 (0%)	3 (8,8%)	2 (3,1%)	5 (3,7%)
	No aprova 2n i abandona	1 (2,8%)	0 (0%)	4 (6,2%)	5 (3,7%)
	Ns/Nc	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,5%)	1 (0,7%)
	No havia arribat a 2n en els instituts de la mostra	22 (61,1%)	21 (61,8%)	37 (56,9%)	80 (59,3%)
	Abandona 2n Batxillerat i comença CFGM	0 (0%)	1 (2,9%)	0 (0%)	1 (0,7%)
	RIP	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,5%)	1 (0,7%)
	Total	36 (100%)	34 (100%)	65 (100%)	135 (100%)

Taula 29. Transicions acadèmiques per institut de 4t d'ESO a ES/CFGS

De la taula es desprèn que el comportament de les dades en els tres centres és molt similar. Encara que de l'ESO a la PO transitin més estudiants en proporció que els que no ho fan o ho aconsegueixen en els tres centres (65,2% al Rosa Sabater, 52,2% al Màrius Torres i 80,5% al Fontanelles¹⁰⁵), molts no arriben al segon curs, i dels que ho fan, una minoria acaba els estudis i accedeix a la universitat o a CFGS. De l'alumnat que cursava CFGM, molts opten pel curs pont.

En síntesi, el seguiment de les trajectòries dels joves de famílies immigrades des de 4t d'ESO i 1r de PO –en el cas dels joves del GM2– ha permès identificar l'alumnat que ha accedit a segon de postobligatòria i el que no ha continuat el seu itinerari formatiu pel motiu que sigui. A més, ha permès conèixer les fluctuacions que es produeixen al llarg de les trajectòries: els canvis d'itinerari, els abandonaments progressius, les incorporacions als centres, etc. Alhora, el seguiment de les trajectòries ha possibilitat identificar les característiques principals de cada col·lectiu a nivell exploratori, i en concret d'aquells que a part d'haver transitat de l'ESO a la PO es mantenen en el sistema fins al final del segon curs de PO, moment en el qual té lloc la segona fase de recollida i anàlisi d'informació d'aquesta recerca.

¹⁰⁴ Inclou el GM2.

¹⁰⁵ Per a facilitar aquests percentatges s'ha obviat el GM2 perquè pertany a un grup mostral diferent (alumnes que estaven matriculats en altres centres a l'ESO).

1.3. L'alumnat que accedeix a segon curs de postobligatòria

Després de conèixer l'evolució mostral de les trajectòries, a continuació es centra l'atenció en el conjunt de joves que van accedir a segon de PO. Interessa conèixer les característiques de la cohort que arriba a segon, de manera que puguin identificar-se possibles diferències respecte els que repeteixen o abandonen els estudis, és a dir, possibles factors o elements que ajudin a explicar la continuïtat educativa dels que segueixen. Alhora, aquesta anàlisi ha conduït a la selecció final de l'alumnat entrevistat en la segona fase de l'estudi i ha contribuït al disseny dels guions dels instruments utilitzats a posteriori.

1.3.1. Anàlisi descriptiva dels joves

En primer lloc, doncs, es presenta l'anàlisi descriptiva de la informació obtinguda d'aquests joves a partir dels indicadors utilitzats anteriorment per a caracteritzar la mostra (Taula 28). Les anàlisis expliquen l'evolució mostral de les dades i permeten conèixer com ha quedat configurada la cohort de 55 joves que en el curs 2013-2014 van accedir a 2n de PO en els tres centres participants, tant en la modalitat de cicles com en la del batxillerat. Per tal de veure-ho, les dades d'aquests 55 joves es prenen en consideració comparant-les amb les del curs anterior. És important destacar que donat que els indicadors inicials anteriors es corresponien amb els 135 joves del GM1 i GM2¹⁰⁶, per facilitar la lectura en les taules següents s'ha optat per incloure les dades relatives al curs 2012-2013, és a dir, les dels 108 joves que van accedir a primer de PO.

Gènere, edat i estudis

La distribució total de l'alumnat que arriba a segon per gènere és equilibrada, tal i com s'observa en l'última columna de la Taula 30. Si comparem les dades amb el curs anterior, mentre que al Rosa Sabater han continuat més nois, al Màrius Torres i al Fontanelles en proporció han seguit més les noies.

Gènere	Instituts						Total (per curs)	
	INS Rosa Sabater		INS Màrius Torres		INS Fontanelles		Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)
	Alumnat total a 1r (12-13) ¹⁰⁷	Alumnat passa a 2n (13-14) ¹⁰⁸	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)		
Masculí	21 (75%)	11 (52,4%)	15 (65,2%)	7 (46,6%)	20 (35,1%)	9 (45%)	56 (51,9%)	27 (48,2%)
Femení	7 (25%)	3 (42,9%)	8 (34,8%)	6 (75%)	37 (64,9%)	19 (51,4%)	52 (48,1%)	28 (53,8%)
Total	28 (100%)	14 (50%)	23 (100%)	13 (56,5%)	57 (100%)	28 (49,1%)	108 (100%)	55 (50,9%)

Taula 30. Distribució de gènere per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)

Pel que fa a l'edat, les dades assenyalen que entre l'alumnat que arriba a segon hi ha més joves que són més grans que l'edat que els tocava per curs. Concretament, el 61,8% dels joves que tenien 18 anys o més al curs 2013-14 han continuat, cosa que indica que ha disminuït el nombre de joves de menys edat –principalment als instituts Rosa Sabater i Fontanelles. La distribució per edats i cursos queda recollida tot seguit (Taula 31).

¹⁰⁶ Vegeu novament la Figura 27.

¹⁰⁷ Curs 2012-2013

¹⁰⁸ Curs 2013-2014

Edat	Instituts						Total (per curs)	
	INS Rosa Sabater		INS Màrius Torres		INS Fontanelles		Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)
	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)		
16 anys	7 (25%)	2 (28,6%)	8 (34,8%)	5 (62,5%)	16 (28,1%)	6 (37,5%)	31 (28,7%)	13 (41,9%)
17 anys	10 (35,7%)	5 (50%)	4 (17,4%)	1 (25%)	29 (50,9%)	15 (51,7%)	43 (39,8%)	21 (48,8%)
18 anys o més	11 (39,3%)	7 (63,6%)	11 (47,8%)	7 (63,6%)	12 (21,1%)	7 (58,3%)	34 (31,5%)	21 (61,8%)
Total	28 (100%)	14 (50%)	23 (100%)	13 (56,5%)	57 (100%)	28 (49,1%)	108 (100%)	55 (50,9%)

 Taula 31. Distribució d'edats¹⁰⁹ per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)

Quant als estudis (Taula 32), un 50,9% continua el batxillerat i un 49,1%, els cicles; la distribució és i segueix sent equilibrada. L'alumnat que més passa és el del batxillerat científic-tecnològic, seguit per l'alumnat matriculat a cicles. Per modalitats de batxillerat, els joves que comencen el científic-tecnològic continuen en major mesura que els seus companys que van triar l'opció del social-humanístic, sobretot en l'Institut Sabater (55,5% vs. 16,6%) i seguit pel Fontanelles (66,7% vs. 31,2%). Al Màrius Torres, en canvi, la situació està més equilibrada, el 62,5% dels que van començar el social passen a segon respecte el 66,7% que van optar pel científic i també accedeixen a segon de PO.

Modalitat d'estudis	Instituts						Total (per curs)	
	INS Rosa Sabater		INS Màrius Torres		INS Fontanelles		Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)
	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)		
Batxillerat SH	6 (21,4%)	1 (16,6%)	8 (34,8%)	5 (62,5%)	16 (28,1%)	5 (31,2%)	30 (27,8%)	11 (36,7%)
Batxillerat CT	9 (32,1%)	5 (55,5%)	3 (13%)	2 (66,7%)	15 (26,3%)	10 (66,7%)	27 (25%)	17 (63%)
CFGM	13 (46,4%)	8 (61,5%)	12 (52,2%)	6 (50%)	26 (45,6%)	13 (50%)	51 (47,2%)	27 (52,9%)
Total	28 (100%)	14 (50%)	23 (100%)	13 (56,5%)	57 (100%)	28 (49,1%)	108 (100%)	55 (50,9%)

Taula 32. Distribució de cursos per institut i curs (2013-2014)

Procedència de l'alumnat i temps de residència

En la Taula 33, s'observa que tots els col·lectius formen part dels tan sols 55 alumnes que han accedit a segon. Prenent com a referència els valors absoluts, l'alumnat d'Amèrica llatina continua sent el més nombrós, seguit del nascut a Catalunya. De l'alumnat del Magreb que formava part de la mostra inicial i constituïa el tercer grup més gran només han arribat a segon 5 joves de 15 i, en canvi, dels 6 alumnes inicials d'Àsia, 5 han aconseguit passar a segon. El mateix ha succeït amb l'alumnat de l'Àfrica subsahariana, 4 de 5 han acabat primer i accedit a segon. Per tant, l'alumnat del Magreb és el que presenta menor continuïtat (33,3%) i, en canvi, els joves que més han passat de curs provenen d'Àsia (83,3%), Àfrica Subsahariana (80%) o són fills de famílies immigrades però han nascut a Catalunya (61,5%). No obstant això, com ja s'ha anat observant aquests

¹⁰⁹ Per tal de fer aquesta anàlisi, s'han mantingut les edats del curs 2012-2013, de manera que es poguessin observar possibles fluctuacions per anys.

resultats són només indicadors i en cap cas permeten extreure conclusions atès que els valors són molt reduïts i per tant el marge d'error és molt alt.

Lloc de naixement	Instituts						Total (per curs)	
	INS Rosa Sabater		INS Màrius Torres		INS Fontanelles		Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)
	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)		
Catalunya/Espanya	3 (10,7%)	1 (33,3%)	3 (13%)	3 (100%)	7 (12,3%)	4 (57,1%)	13 (12%)	8 (61,5%)
Resta d'Europa	2 (7,1%)	1 (50%)	1 (4,3%)	0 (0%)	1 (1,8%)	0 (0%)	4 (3,7%)	1 (25%)
Magreb	1 (3,6%)	0 (0%)	5 (21,7%)	2 (40%)	9 (15,8%)	3 (33,3%)	15 (13,9%)	5 (33,3%)
Àfrica Subsahariana	1 (3,6%)	1 (100%)	3 (13%)	3 (100%)	1 (1,8%)	0 (0%)	5 (4,6%)	4 (80%)
Amèrica del Sud	19 (67,9%)	9 (47,4%)	9 (39,1%)	3 (33,3%)	27 (47,4%)	14 (51,9%)	55 (50,9%)	26 (47,3%)
Amèrica central	2 (7,1%)	2 (100%)	1 (4,3%)	1 (7,7%)	7 (12,3%)	3 (42,9%)	10 (9,3%)	6 (60%)
Àsia	0 (0%)	0 (0%)	1 (4,3%)	1 (100%)	5 (8,8%)	4 (80%)	6 (5,6%)	5 (83,3%)
Total	28 (100%)	14 (50%)	23 (100%)	13 (56,5%)	57 (100%)	28 (49,1%)	108 (100%)	55 (50,9%)

Taula 33. Lloc de naixement de l'alumnat per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)

Pel que fa al temps de residència, si prenem en consideració les dades del curs anterior, no s'observen diferències rellevants entre l'alumnat que fa més o menys anys que resideix a Catalunya (47,1% vs. 52,2%), malgrat que els joves nascuts a Catalunya continuen en major proporció que els seus anàlegs (63,6%). Així es recull en la taula següent (Taula 34):

Temps de residència a Catalunya	Instituts						Total (per curs)	
	INS Rosa Sabater		INS Màrius Torres		INS Fontanelles		Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)
	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)		
Nascut a Catalunya	1 (3,6%)	0 (0%)	3 (13%)	3 (100%)	7 (12,3%)	4 (57,1%)	11 (10,2%)	7 (63,6%)
Menys de 2 anys	0 (0%)	0 (0%)	1 (4,3%)	1 (100%)	1 (1,8%)	1 (100%)	2 (1,9%)	2 (100%)
De 2 a 4 anys	4 (14,3%)	2 (50%)	3 (13%)	2 (66,6%)	5 (8,8%)	3 (60%)	12 (11,1%)	7 (58,3%)
De 5 a 7 anys	10 (35,7%)	7 (70%)	8 (34,8%)	2 (25%)	19 (33,3%)	6 (31,6%)	37 (34,3%)	15 (40,5%)
De 8 a 10 anys	5 (17,9%)	3 (60%)	0 (0%)	0 (0%)	15 (26,3%)	10 (66,6%)	20 (18,5%)	13 (65%)
Més de 10 anys	8 (28,6%)	2 (25%)	8 (34,8%)	5 (62,5%)	10 (17,5%)	4 (40%)	26 (24,1%)	11 (42,3%)
Total	28 (100%)	14 (50%)	23 (100%)	13 (56,5%)	57 (100%)	28 (49,1%)	108 (100%)	55 (50,9%)

Taula 34. Temps de residència de l'alumnat per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)

Residència familiar

Pel que fa a l'entorn de l'alumnat, la majoria d'alumnes viuen amb la mare i el pare, i un 20% només amb la mare, tal i com es mostra tot seguit (Taula 35). Malgrat això, els percentatges de continuïtat són similars tenint en compte que els valors absoluts són molt petits en alguns casos:

Viu amb...	Instituts						Total (per curs)	
	INS Rosa Sabater		INS Màrius Torres		INS Fontanelles		Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)
	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)		
La mare i el pare	22 (78,6%)	11 (50%)	17 (73,9%)	10 (58,8%)	36 (63,2%)	20 (55,5%)	75 (69,4%)	41 (54,6%)
Només amb el pare	1 (3,6%)	1 (100%)	1 (4,3%)	1 (100%)	1 (1,8%)	0 (0%)	3 (2,8%)	2 (66,6%)
Només amb la mare	5 (17,9%)	2 (40%)	4 (17,4%)	2 (50%)	18 (31,6%)	7 (38,8%)	27 (25%)	11 (40,7%)
Amb cap dels dos	0 (0%)	0 (0%)	1 (4,3%)	0 (0%)	2 (3,5%)	1 (50%)	3 (2,8%)	1 (33,3%)
Total	28 (100%)	14 (50%)	23 (100%)	13 (56,5%)	57 (100%)	28 (49,1%)	108 (100%)	55 (50,9%)

Taula 35. Residència de l'alumnat per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)

Davant de la pregunta de si tenen familiars amb estudis postobligatoris, el 98,2% contesten que sí, respecte el 97,2% dels 108 alumnes que havien accedit a primer. Per tant, augmenta un punt percentual la resposta a segon. De la taula següent (Taula 36), però, es desprèn que els alumnes que continuen en major proporció són els que no tenen familiars amb PO (71,4%).

Familiars amb PO	Instituts						Total (per curs)	
	INS Rosa Sabater		INS Màrius Torres		INS Fontanelles		Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)
	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)		
Un	12 (42,9%)	6 (50%)	2 (8,7%)	2 (100%)	16 (28,1%)	5 (31,2%)	30 (27,8%)	13 (43,3%)
Dos	7 (25%)	4 (57,1%)	10 (43,5%)	5 (50%)	13 (22,8%)	6 (46,2%)	30 (27,8%)	15 (50%)
Tres o més	3 (10,7%)	1 (33,3%)	8 (34,8%)	4 (50%)	16 (28,1%)	7 (43,7%)	27 (25%)	12 (44,4%)
Cap	6 (21,4%)	3 (50%)	3 (13%)	2 (66,6%)	12 (21,1%)	10 (83,3%)	21 (19,4%)	15 (71,4%)
Total	28 (100%)	14 (50%)	23 (100%)	13 (56,5%)	57 (100%)	28 (49,1%)	108 (100%)	55 (50,9%)

Taula 36. Familiars amb PO per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)

Anàlogament, en la taula següent (Taula 37) s'aprecia que l'alumnat que continua amb una proporció més elevada és aquell que no té cap amistat amb PO (70%) o bé aquell que en té moltes (60%).

Amistats que cursin o tinguin PO	Instituts						Total (per curs)	
	INS Rosa Sabater		INS Màrius Torres		INS Fontanelles		Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)
	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)		
Moltes	12 (42,9%)	5 (41,6%)	10 (43,5%)	9 (90%)	31 (54,4%)	16 (51,6%)	53 (49,1%)	30 (60%)
Algunes	14 (50%)	7 (50%)	9 (39,1%)	2 (22,2%)	22 (38,6%)	9 (40,9%)	45 (41,7%)	18 (40%)
Cap	2 (7,1%)	2 (100%)	4 (17,4%)	2 (50%)	4 (7%)	3 (75%)	10 (9,3%)	7 (70%)
Total	28 (100%)	14 (50%)	23 (100%)	13 (56,5%)	57 (100%)	28 (49,1%)	108 (100%)	55 (50,9%)

Taula 37. Amistats amb PO per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)

Valoració de les trajectòries acadèmiques

Pel que fa a la resta d'aspectes vinculats a les trajectòries, la majoria de joves que ha accedit a segon és aquell que creia que els estudis els anava bé o molt bé (67,7%), i en canvi ha disminuït el grup que creia que li anava malament o regular (28,3%). L'efecte s'observa en els tres centres (Taula 38):

Com em van els estudis	Instituts						Total (per curs)	
	INS Rosa Sabater		INS Màrius Torres		INS Fontanelles		Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)
	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)		
Malament-Regular	12 (42,9%)	3 (25%)	8 (34,8%)	3 (37,5%)	26 (45,6%)	7 (26,9%)	46 (42,6%)	13 (28,3%)
Molt bé-Bé	16 (57,1%)	11 (68,7%)	15 (65,2%)	10 (66,6%)	31 (54,4%)	21 (67,7%)	62 (57,4%)	42 (67,7%)
Total	28 (100%)	14 (50%)	23 (100%)	13 (56,5%)	57 (100%)	28 (49,1%)	108 (100%)	55 (50,9%)

Taula 38. Recursos de suport utilitzats per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)

Si ens fixem en el cursos repetits, l'alumnat que repeteix passa lleugerament més que la resta (53,2% vs. 49,2%); quelcom observable en els tres centres. Per tant, l'alumnat que arriba a segon presenta un perfil repetidor:

Repetició de cursos	Instituts						Total (per curs)	
	INS Rosa Sabater		INS Màrius Torres		INS Fontanelles		Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)
	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)		
Sí	15 (53,6%)	8 (53,3%)	10 (43,5%)	6 (60%)	22 (38,6%)	11 (50%)	47 (43,5%)	25 (53,2%)
No	13 (46,4%)	6 (46,2%)	13 (56,5%)	7 (53,8%)	35 (61,4%)	17 (48,6%)	61 (56,5%)	30 (49,2%)
Total	28 (100%)	14 (50%)	23 (100%)	13 (56,5%)	57 (100%)	28 (49,1%)	108 (100%)	55 (50,9%)

Taula 39. Repetició de cursos per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)

Passa el mateix amb els recursos de suport dels instituts: el 51,3% de l'alumnat ha utilitzat un o més dispositius. En aquest cas, no s'observen diferències respecte el curs anterior. Continua en un percentatge similar tant l'alumnat que ha fet ús de diferents recursos institucionals com el que no ho ha fet. Per centres, a l'institut Rosa Sabater segueixen més els que n'han utilitzat (52,6% vs. 44,4%) i en canvi en el Màrius Torres i en el Fontanelles es dona la situació contrària malgrat que la diferència és mínima tal i com es recull a la taula següent (Taula 40).

Dispositius de suport	Instituts						Total (per curs)	
	INS Rosa Sabater		INS Màrius Torres		INS Fontanelles		Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)
	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)	Alumnat total a 1r (12-13)	Alumnat passa a 2n (13-14)		
Sí	19 (67,9%)	10 (52,6%)	16 (69,6%)	9 (56,2%)	43 (75,4%)	21 (48,8%)	78 (72,2%)	40 (51,3%)
No	9 (32,1%)	4 (44,4%)	7 (30,4%)	4 (57,1%)	14 (24,6%)	7 (50%)	30 (27,8%)	15 (50%)
Total	28 (100%)	14 (50%)	23 (100%)	13 (56,5%)	57 (100%)	28 (49,1%)	108 (100%)	55 (50,9%)

Taula 40. Recursos de suport utilitzats per institut i curs (2012-2013 i 2013-2014)

Conclusions generals dels joves que accedeixen a segon

Es conclou així que l'anàlisi de dades dels joves de famílies immigrades que han accedit a segon ha permès identificar determinades tendències:

- Malgrat que la distribució per gènere continua sent equilibrada respecte la mostra inicial ja descrita i que no pot concloure's que s'observin grans diferències, al Màrius Torres i al Fontanelles en proporció han seguit més les noies. La influència del gènere en les diferències de rendiment continua sent una qüestió àmpliament analitzada en la literatura i encara que alguns estudis han constatat que les alumnes tenen més èxit acadèmic que els seus companys, molts acadèmics –com Ponferrada (2008b)– han qüestionat que estem davant de trajectòries d'èxit dèbil.
- Respecte l'edat, els joves de més edat presenten una major continuïtat.
- Tots el col·lectius de famílies immigrades continuen formant part de la cohort que arriba i cursa segon, mantenint-se la representació dels grups més grans, però minvant la presència de l'alumnat de famílies magrebines.
- Respecte els estudis, al batxillerat científic-tecnològic seguit pels cicles és on hi ha més continuïtat.
- Quant al temps de residència i als familiars amb qui viuen, no s'observen diferències. Ara bé, l'alumnat sense familiars ni amistats amb PO és majoritari. Aquesta tendència fa pensar que s'estiguin posant de manifest factors vinculats a les "ideologies de l'oportunitat", "la cultura de l'optimisme" o "les motivacions filials" (Kao & Tienda, 1995; Louie, 2006; Saucedo Ramos, 2003) que contraresten altres variables com el fet de no estar envoltat de persones amb estudis que puguin, per exemple, ajudar o orientar en un moment donat.
- En els tres centres passen més els alumnes que creien que els estudis els anaven bé o molt bé, però es manté el fet que hagin utilitzat al llarg de la seva escolarització un o més recursos de suport, i que la taxa de repetició entre aquests joves sigui elevada.

Totes les variables analitzades queden recollides esquemàticament a la taula següent (Taula 41):

	Anàlisi de continuïtat	Institut Rosa Sabater	Institut Màrius Torres	Institut Fontanelles
Gènere	No s'observen diferències	No s'observen diferències	No s'observen diferències	No s'observen diferències
Edat	A més edat, major continuïtat (16 anys=41,9%; 17 anys=48,8%; 18 anys o més=61,8%)	Es compleix	Es compleix però el grup de 16 anys passa en major percentatge (62,5%) que la mitjana (41,9%)	Es compleix
Procedència	L'alumnat del Magreb és el que presenta menor continuïtat (33,3%) L'alumnat que més passa és d'Àsia (83,3%), Àfrica Subsahariana (80%) i nascut a Catalunya (61,5%)	Els grups són excessivament reduïts per a extreure conclusions	Es compleix	Es compleix
Estudis	Els alumnes del batxillerat científic-tecnològic passen en major proporció (63%) que els seus anàlegs del social (36,7%)	Es compleix	A diferència dels altres centres, la continuïtat per modalitats és similar	Es compleix
Anys de residència	No s'observen diferències entre l'alumnat que fa més i menys temps que resideix a Catalunya (47,1% vs. 52,2%) L'alumnat nascut a Catalunya continua en major proporció (63,6%)	Els grups són excessivament reduïts per a extreure conclusions	Els grups són excessivament reduïts per a extreure conclusions	Els grups són excessivament reduïts per a extreure conclusions

Residència familiar	Malgrat que la majoria d'alumnes viuen amb la mare i el pare els percentatges de continuïtat són similars	Es compleix	Es compleix	Es compleix
Familiars amb PO	L'alumnat amb cap familiar amb PO continua en major proporció que la resta (71,4% vs. 46%)	Es compleix	Es compleix	Es compleix
Amistats amb PO	L'alumnat amb cap amestat amb PO (70%) o amb moltes (60%) continua en una proporció elevada	Es compleix	Es compleix	Es compleix
Valoració dels estudis	L'alumnat que creu que els estudis li van bé o molt bé continua en major proporció que la resta (67,7%)	Es compleix	Es compleix	Es compleix
Repetició de cursos	L'alumnat que repeteix passa lleugerament més que la resta (53,2% vs. 49,2%)	Es compleix	Es compleix	Es compleix
Desig parental de continuïtat	No s'observen diferències	No s'observen diferències	No s'observen diferències	No s'observen diferències
Recursos de suport	No s'observen diferències	No s'observen diferències	No s'observen diferències	No s'observen diferències

Taula 41. Anàlisi de la continuïtat dels joves de famílies immigrades que arriben a segon (Curs 2013-2014)

1.3.2. Anàlisi del perfil dels joves que accedeixen a segon

Els resultats anteriors han permès observar diferències en funció de la continuïtat de l'alumnat. Per aquest motiu, s'ha dut a terme també una anàlisi complementària de caracterització de la variable categòrica "Accés a segon de PO", a partir de comparacions múltiples entre mitjanes i proporcions amb la resta de variables disponibles dels qüestionaris administrats i que formen part de la fase 1 d'aquest estudi: qüestionaris de xarxes personals (Sandín & Sánchez, 2012a, 2012b); escala d'orientació de xarxa (Sandín & Sánchez, 2012c); i, qüestionari de percepció de recolzament social (Del Campo et al., 2013)¹¹⁰. Recordem que aquest tipus d'anàlisi, fet mitjançant el mètode de classificació amb variable criteri (Bécue & Valls, 2005), com totes les anàlisis multivariades pren en consideració tots els indicadors registrats, de manera que permet caracteritzar les categories d'una variable en funció de la resta de variables tenint en compte que cada grup ha de ser el més homogeni possible entre els seus membres i el més heterogeni possible en relació amb els altres.

L'anàlisi de perfils feta sobre la mostra de joves de famílies immigrades ha permès, doncs, caracteritzar-los en funció del fet d'accedir o no a segon de postobligatòria i, per tant, pel tipus d'anàlisi feta, l'explicació de la continuïtat d'aquests joves s'obté en relació amb allò que els diferencia de la resta –els que no continuen. Els resultats d'aquesta anàlisi mostren que, el perfil de l'alumnat de famílies immigrades que arriba a segon i el que no ho fa varia, i corrobora gran part dels resultats anteriors. En funció dels objectius perseguits en aquesta recerca, ens centrem principalment en la descripció dels joves que accedeixen i cursen segon de PO, motiu pel qual les taules que segueixen només contenen les variables discriminatòries d'aquest perfil. En l'Annex VII, però, poden consultar-se les variables discriminatòries del perfil de joves que no va accedir a segon.

Dades d'identificació i contextuals

Pel que fa a aquestes dades inicials, els resultats de l'anàlisi constaten bona part de les conclusions a les quals hem arribat anteriorment:

¹¹⁰ Les dimensions i subdimensions analitzades poden consultar-se novament a la Taula 10 (Estructura de les dimensions i variables seleccionades per a la recerca) del capítol 3.

- Es constata que l'alumnat que accedeix al segon curs és d'edat avançada, cosa que d'entrada corrobora que probablement han repetit més d'un curs o bé han canviat d'itinerari en algun moment.
- Respecte el lloc de naixement, l'alumnat prové de diferents països –principalment de l'Amèrica Llatina, d'Àsia i Àfrica Subsahariana. En canvi, no apareix el Magreb que sí que és present en el perfil dels que no accedeixen (Annex VII), la qual cosa remet a que la continuïtat d'aquests a la postobligatòria és menor. Aquesta dada és significativa ja que malgrat el baix nombre d'alumnes d'aquest col·lectiu a la mostra, també ho era en el cas de l'alumnat d'Àsia i Àfrica Subsahariana i aquests apareixen en el perfil de l'alumnat continuista; quelcom també observat en l'apartat anterior.
- L'alumnat que segueix estudiant fa com a mínim 5 anys que resideix a Catalunya.
- Sobre el nucli familiar, malgrat que els resultats ens indiquen que la situació laboral dels pares és variada, la significació estadística dels pares que no treballen és més baixa, per tant com a variable explicativa de la continuïtat té més pes que treballin. El mateix s'observa respecte del nivell d'estudis. Encara que han aparegut varies variables estadísticament significatives que corroboren la disparitat en els resultats, la variable "estudis secundaris" emergeix entre els joves que accedeixen a segon.
- Per últim, emergeix també com a variable explicativa de la continuïtat d'aquests joves el fet que tinguin moltes amistats de famílies immigrades amb estudis postobligatoris.

El detall de les variables més rellevants i estadísticament significatives que permeten explicar aquests resultats es recullen a la Taula 42. Totes elles han estat fruit del tractament exploratori multivariant realitzat sobre la mostra de joves de famílies immigrades (N=135) en funció del fet d'accedir a segon.

Grup: Accedeixen a 2n de postobligatòria (n= 55; 40,74%)				
Variabls	Categories	Valor test	p	
1er Familiar	No	1,84	0,033	
4º Familiar	No	99,99	0,000	
5º Familiar	No	99,99	0,000	
Edad	18 años o más	3,96	0,000	
Estudios madre	Estudios secundarios	2,18	0,015	
Estudios padre	Estudios secundarios	3,41	0,000	
Padres estudios PO	No	2,39	0,008	
Grupo muestral según incorporación	Grupo incorporación	5,51	0,000	
Instituto	INS Fontanelles	3,72	0,000	
Instituto	INS Màrius Torres	2,65	0,004	
Instituto	INS Rosa Sabater	1,91	0,028	
Lugar de nacimiento	América Latina	4,02	0,000	
Lugar de nacimiento	Asia	2,09	0,018	
Lugar de nacimiento	Àfrica_Subsaha.	1,95	0,026	
Padres estudios PO	Sí	2,66	0,004	
Participación en asociación	No	6,24	0,000	
Tiempo Reside Catalunya	De 8 a 10 años	2,60	0,005	
Tiempo Reside Catalunya	De 5 a 7 años	2,15	0,016	
Tiempo Reside Catalunya	Más de 10 años	1,67	0,048	
Tiempo residencia Catalunya	De 8 a 10 años	1,89	0,029	
Tienes amigos extranjeros con estudios PO	Sí muchos	2,53	0,006	
Treball mare	Sí	5,36	0,000	
Treball mare	No	2,02	0,022	
Treball pare	Sí	4,62	0,000	
Treball pare	No	2,83	0,002	

Taula 42. Perfil de l'alumnat de segon curs en base a les dades sociodemogràfiques

Trajectòries acadèmiques

Pel que fa al perfil d'aquests joves segons les dades de les seves trajectòries acadèmiques (Taula 43), els resultats assenyalen el següent:

- El curs d'incorporació a l'escola catalana i a l'institut on han fet la secundària no està condicionant l'accés al segon curs de PO, ja que han aparegut totes les opcions de resposta. Per tant, encara que alguns joves s'hagin incorporat més tardanament que altres al sistema educatiu, el cas és que totes les casuístiques –incorporació a l'ESO, a primària, a infantil, etc.– continuen presents en l'etapa postobligatòria.
- L'alumnat que accedeix a segon diu tenir un coneixement notable o excel·lent de la llengua catalana, encara que creu que pot tenir dificultats en aquesta àrea.
- Apareix significatiu el fet que triïn l'opció de batxillerat científic. Es confirma així que l'alumnat que ha decidit cursar aquest itinerari científic continua en bona mesura.
- Es corrobora també que els que accedeixen a segon han repetit cursos i que han utilitzat recursos de suport com les classes de reforç.
- Els que segueixen veuen el batxillerat com una etapa on s'ha d'estudiar bastant i dedicar-s'hi, mentre que els que no ho fan consideren que no s'ha d'estudiar tant al batxillerat. Aquest resultat fa pensar que la decisió de seguir estudiant pugui estar poc condicionada per la imatge que es tingui d'un itinerari i de l'altre.
- Respecte al seu rendiment, els joves que fan segon estan segurs que aprovaran el curs i que els estudis els van bé o molt bé. En aquest sentit, creuen que no s'enfrontaran a dificultats acadèmiques però que poden trobar-se amb contratemps econòmics per seguir. En canvi, els que no arriben a aquest curs (Annex VII), a més de percebre dificultats acadèmiques en el seu moment dubtaven de si aprovarien –creien que repetirien–, i deien que els estudis els anaven regular o malament.
- Per acabar, la visió que té el professorat de l'alumnat que continua és bastant bona i, en canvi, creuen que els que no segueixen són més aviat mals estudiants (Annex VII).

Grup: Accedeixen a 2n de postobligatòria (n= 55; 40,74%)				
Variabls	Categorles	Valor test	p	
Autovaloración conocimiento del catalán	7	3,17	0,001	
Autovaloración conocimiento del catalán	10	2,41	0,008	
Autovaloración conocimiento del catalán	6	2,14	0,016	
Curso incorporación al instituto actual	1º P.O.	4,94	0,000	
Curso incorporación al instituto actual	1º ESO	2,20	0,014	
Curso incorporación escuela en Cataluña	ESO	3,25	0,001	
Curso incorporación escuela en Cataluña	Primaria	2,53	0,006	
Curso incorporación escuela en Cataluña	Educació infantil	1,89	0,029	
Dificultad por conocimiento catalán	Sí	4,28	0,000	
Dificultad por conocimiento catalán	No	3,81	0,000	
Aprobarás el curso actual	Seguro	5,80	0,000	
Como me van los estudios (Recodificado)	Bien-Muy bien	4,92	0,000	
Dificultades acadèmiques	No	2,54	0,005	
Dificultades econòmiques	Sí	2,12	0,017	
En el Bachillerato hay muchos deberes	Medio	1,65	0,050	
En el Bachillerato se tiene que estudiar mucho	Medio	2,37	0,009	
Segunda vez que repite ESO	3º ESO	1,95	0,026	
Tipo 1er recurso apoyo	Clases de refuerzo	1,98	0,024	
Cambia de itinerario	No	3,83	0,000	
Cambio Itinerario (2a Transición)	No	4,42	0,000	
Curso 12/13	1º Bachillerato científico	2,39	0,008	
Curso 12/13	1º CF	2,38	0,009	
Curso 13/14	2º CF	7,25	0,000	
Curso 13/14	2º Bachillerato científico	5,36	0,000	
Curso 13/14	2º Bachillerato social	4,04	0,000	
Detalle transición con los abandonos prematuros	Transita en el mismo inst	2,27	0,012	
Detalle transición con los abandonos prematuros	2a incorporación	6,92	0,000	
Visión del profesorado sobre si es buen estudiante	Bastante	2,53	0,006	

Taula 43. Perfil de l'alumnat de segon curs en base a les dades de trajectòria educativa

*Variables relacionals*¹¹¹

Quant a les variables que descriuen les relacions dels joves amb el seu entorn –cosa que es rependrà en el següent capítol– els resultats del tractament exploratori multivariant realitzat plantegen principalment el següent:

- Pel que fa a *la composició de les seves xarxes personals* i als contextos on es relacionen (Taula 44), l'anàlisi feta mostra que els joves que segueixen estudiant tenen una menor presència de familiars i una major presència de companys de l'institut, a més d'algun professor o monitor, que els joves que no accedeixen a segon (Annex VII). Aquests últims tenen una gran presència de familiars i d'*alters* que viuen en altres barris, i en menor mesura companys de l'institut. I, encara que tenen amistats amb estudis postobligatoris, consideren que són regulars o mals estudiants, que donen poca importància als estudis, i que tenen força influència sobre les seves decisions.
- Respecte el país d'origen dels *alters* de l'alumnat que continua, emergeix com a variable estadísticament significativa que les sexes xarxes tinguin una major presència de persones catalanes i espanyoles. En canvi, per exemple, entre els companys i les amistats dels joves que no segueixen destaca una gran presència de persones del mateix país que la persona entrevistada o bé d'altres països, i en menor mesura de catalans o espanyols. Aquest resultat és congruent amb la major o menor presència de familiars que comentàvem anteriorment.

Grup: Accedeixen a 2n de postobligatòria (n= 55; 40,74%)				
Variables	Categories	Valor test	p	
EGO_Peer_Procedencia: Español-Cataluña	Superior75%	2,62	0,004	
EGO_Peer_Procedencia: Español-Cataluña	>50-75%	2,38	0,009	
EGO_Peer_Red Instituto	>50-75%	1,66	0,048	
EGO_Amp_Identificación de Alter: Es un/a profesor/a u otro p	>50-75%	4,11	0,000	
EGO_Amp_Identificación de Alter: Es un compañero/a del insti	>50-75%	2,71	0,003	
EGO_Amp_Identificación de Alter: Es un familiar	Inferior=25%	2,21	0,013	
EGO_Amp_Identificación de Alter: Es un familiar	>25-50%	2,17	0,015	

Taula 44. Perfil de l'alumnat de segon curs en base a les composició de les seves xarxes personals

En relació amb el *suport* (Taula 45), l'anàlisi de les dimensions estudiades assenyala el següent:

- Els joves que arriben a segon presenten una major predisposició a rebre suport, a accedir a recursos, etc. Consideren que demanar suport recomforta i que cal demanar-ne quan es necessita, malgrat que identifiquen, d'una banda, que hi ha persones del seu entorn en qui confiaven que els han fallat i, de l'altra, que demanar ajuda implica ser més dèbil i dependent. En aquest sentit, indiquen que cal compartir els problemes i que les amistats els han ajudat quan ho han necessitat. Per contra, s'observa que els que no arriben a segon s'obren menys als altres. Respecte la conveniència i utilitat de cercar ajuda, diuen que dubten demanar res encara que ho necessitin i mostren una expressió de major desconfiança cap als altres. Igualment, consideren que rarament obtenen informació útil dels altres.
- Pel que fa a les estratègies que utilitzen per a cercar suport, els joves que segueixen consideren que no fer res –és a dir, esperar a que es solucioni– no és la via més adequada, sinó que es més apropiat cercar informació per internet o a la biblioteca, acudir a un servei o institució on et puguin ajudar. Per últim, deixar-ho en mans de la família és una opció que contempen rarament. Contràriament, perceben que la família,

¹¹¹ Les dades d'aquest apartat responen a les dimensions i subdimensions dels qüestionaris de xarxes, el qüestionari de percepció del recolzament social i, l'escala d'orientació de xarxa.

les amistats properes o del mateix grup cultural haurien de ser les persones que els donessin més suport i, en menor mesura les associacions o els grups de barri i, els tutors i/o professors. Aquest resultat posa de relleu la funcionalitat de les fonts de suport:

- A nivell macro, d'una banda, conceben que tenir recolzament al barri és poder anar a diferents serveis quan et cal informació, un dret que tenen totes les persones que hi viuen i, de l'altra, una qüestió més assistencialista, que s'ofereix als que més ho necessiten. En general, tot i que coneixen diferents associacions o entitats comunitàries –escoles artístiques, clubs esportius, associacions de voluntariat, casals, centres cívics, etc.– hi participen poc, malgrat que creuen que els podrien ajudar si ho necessitessin. Respecte possibles diferències culturals, tant és significatiu el fet que pensin que per ser fills de famílies immigrades puguin tenir dificultats en rebre suport com el cas contrari.
- A nivell meso, són alumnes que quan no entenen alguna cosa ho acostumen a preguntar al professorat. Entenen el recolzament com el fet de: a) sentir-se escoltats quan tenen un problema i valorats com a persona; b) comptar amb serveis que els ajudin en els estudis; i c), rebre informació necessària sobre qüestions acadèmiques, consells i suggeriments útils, a més d'ajudes econòmiques quan es necessita. De la seva experiència destaca que estan satisfets amb el grau de recolzament que reben de les persones amb qui tenen un vincle més habitual com els companys, el professorat, el tutor i, en canvi, menys satisfets amb altres figures professionals com el psicopedagog, el secretari de l'institut o altres. Pel que fa la direcció de l'institut, encara que hi ha més variabilitat en la resposta, s'observa una major significació estadística en el grau de satisfacció mitjana i alta. En aquest mateix sentit, destaca que també ells donen suport a companys quan ho necessiten. En general, però, se senten molt integrats en el grup de companys i acollits tant pels companys com pel professorat –a més destaca que creuen que aquests últims valoren el seu esforç, els aprecien i demostren afecte–, encara que no sempre se senten integrats en l'institut. Pel fet de ser de famílies immigrades, creuen que poden tenir més dificultats que la resta a l'hora de rebre suport encara que destaquen que les orientacions del tutor poden ajudar-los a resoldre qüestions i que els companys els són de gran ajuda. Igualment, tot i considerar-se bons alumnes, consideren que tenen pitjors notes que la majoria dels seus companys. Tal i com passava a nivell comunitari, també s'impliquen poc en les activitats de l'institut tals com ser delegat, representant, mediador, parella lingüística, etc.
- A nivell micro, estan satisfets amb el suport que reben de família i amics. Perceben que la família vol que segueixin estudiant per a desenvolupar-se com a persones, i per a tenir més èxit en la vida, i en aquest sentit diuen que els dona suport. Diuen també que els ofereix recolzament emocional –els estima i valora–, informatiu –els orienta i aconsella– i tangible –es fa càrrec de les despeses–. De manera anàloga, perceben que les amistats també els ofereixen recolzament, sobretot emocional i informatiu. En menor mesura, però, ambdós agents –família i amistats– són fonts de suport acadèmic.

Grup: Accedeixen a 2n de postobligatòria (n= 55; 40,74%)				
Variables	Categories	Valor test	p	
Red_17En el pasado, me han herido personas en las que conf	Medio	1,65	0,050	
Red_5Las personas deberían guardarse sus problemas para sí	Bajo	1,82	0,034	
Red_7En el pasado, los amigos realmente me han ayudado	Medio	2,28	0,011	
Esc_1_1Cuando se necesita apoyo es necesario pedirlo	Alto	4,92	0,000	
Esc_1_2Difícilmente una persona de otra cultura te puede dar	Alto	4,15	0,000	
Esc_1_2Difícilmente una persona de otra cultura te puede dar	Bajo	3,09	0,001	
Esc_1_3Sólo los débiles piden apoyo	Alto	5,01	0,000	
Esc_1_6Las personas que reciben apoyo se sienten bien	Alto	5,74	0,000	

Esc_1_9Las personas que reciben apoyo siempre dependen	Alto	3,43	0,000
Esc_2_1Vía apoyo en caso de necesidad	Alto	6,11	0,000
Esc_2_2A través de redes sociales	Medio	3,26	0,001
Esc_2_3No hacer nada, alguien ya lo solucionará	Bajo	7,49	0,000
Esc_2_4Acudir a un servicio e institución en la que te ayude	Alto	3,13	0,001
Esc_2_5Buscar información (internet, biblioteca...)	Medio	3,41	0,000
Esc_2_6Dejarlo en manos de la familia	Bajo	5,29	0,000
Esc_3_1Asociaciones o grupos de barrio	No	5,21	0,000
Esc_3_1Asociaciones o grupos de barrio	Sí	2,69	0,004
Esc_3_2Personas de mi grupo cultural	Sí	5,36	0,000
Esc_3_2Personas de mi grupo cultural	No	2,02	0,022
Esc_3_3Familia y amigos muy cercanos	Sí	5,74	0,000
Esc_3_3Familia y amigos muy cercanos	No	1,87	0,030
Esc_3_5Tutores y profesorado de confianza	No	4,04	0,000
Esc_3_5Tutores y profesorado de confianza	Sí	3,47	0,000
Esc_4_1Deseo de la familia de que el joven siga estudiando	Sí	7,22	0,000
Esc_4_2Apoyo de la familia en seguir estudiando	Sí	7,22	0,000
Esc_4_2Motivo por el cual la familia quiere que el joven sig	Para desarrolla	4,00	0,000
Esc_4_2Motivo por el cual la familia quiere que el joven sig	Para tener más éxito	1,91	0,028
Esc_5_1Cómo se ve el joven dentro de diez años	Trabajando para otro	3,57	0,000
Esc_5_1Cómo se ve el joven dentro de diez años	Trabajando y estudia	3,48	0,000
Esc_6_1Tener apoyo en el barrio es un derecho de todos los v	Medio	4,70	0,000
Esc_6_2Tener apoyo en el barrio es una cuestión de caridad p	Medio	4,63	0,000
Esc_6_3Tener apoyo en el barrio es poder ir a diferentes ser	Alto	4,13	0,000
Esc_7_1Los extranjeros en general tienen más dificultades pa	Sí	3,75	0,000
Esc_8_11Participación asociaciones de ayuda o voluntariado	No	5,47	0,000
Esc_8_11Participación asociaciones de ayuda o voluntariado	Sí	3,00	0,001
Esc_8_12Participación casals de joves y esplais	Sí	3,89	0,000
Esc_8_12Participación casals de joves y esplais	No	3,57	0,000
Esc_8_13Participación centres cívics	No	6,39	0,000
Esc_8_14Participación asociaciones excursionistas	No	5,67	0,000
Esc_8_14Participación asociaciones excursionistas	Sí	2,17	0,015
Esc_8_15Participación asociaciones de inmigrantes	No	7,93	0,000
Esc_8_15Participación centres oberts	No	6,08	0,000
Esc_8_15Participación centres oberts	Sí	2,66	0,004
Esc_8_1Conocimiento escuelas artísticas	Sí	6,35	0,000
Esc_8_2Conocimiento clubes deportivos	Sí	3,54	0,000
Esc_8_3Conocimiento asociaciones de ayuda o voluntariado	Sí	4,71	0,000
Esc_8_3Conocimiento asociaciones de ayuda o voluntariado	No	3,12	0,001
Esc_8_4Conocimiento casals de joves y esplais	No	4,69	0,000
Esc_8_4Conocimiento casals de joves y esplais	Sí	2,78	0,003
Esc_8_5Conocimiento centres cívics	Sí	4,96	0,000
Esc_8_7Conocimiento centres oberts	Sí	4,71	0,000
Esc_8_7Conocimiento centres oberts	No	3,12	0,001
Esc_8_8Conocimiento asociaciones de inmigrantes	No	6,58	0,000
Esc_8_9Participación escuelas artísticas	No	5,90	0,000
Esc_8_9Participación escuelas artísticas	Sí	1,89	0,029
Esc_9_2Si necesitas apoyo, crees que las asociaciones te lo	Sí	5,91	0,000
Esc_10_5Colaboro con organizaciones de mi comunidad	Bajo	5,01	0,000
Esc_10_6Participo de actividades sociales de mi barrio	Bajo	4,91	0,000
Esc_10_7Participo en algún grupo social o cívico	Bajo	5,17	0,000
Esc_10_8Voy a los llamamientos de apoyo que se hacen dentro	Bajo	5,36	0,000
Esc_10_9No participo en las actividades lúdico-festivas de m	Alto	4,96	0,000
Esc_11_1Tener a alguien que me escuche cuando tengo problema	Alto	5,44	0,000
Esc_11_2Contar con servicios que me ayuden en los estudios	Alto	3,77	0,000
Esc_11_3Contar con alguien que me valore como persona	Alto	5,81	0,000
Esc_11_4Recibir la información necesaria en cualquier cuesti	Alto	5,01	0,000
Esc_11_5Recibir ayudas económicas cuando las necesite	Alto	4,37	0,000
Esc_11_6Recibir consejos o sugerencias útiles para resolver	Alto	5,54	0,000
Esc_12_1Tus compañeros	Alto	5,74	0,000
Esc_12_2El profesorado	Alto	5,29	0,000
Esc_12_2El profesorado	Medio	2,17	0,015
Esc_12_3El tutor	Alto	6,11	0,000
Esc_12_3El tutor	Medio	1,96	0,025
Esc_12_4El psicopedagogo	Bajo	5,44	0,000
Esc_12_5Secretario INS	Medio	3,89	0,000
Esc_12_5Secretario INS	Alto	2,13	0,017

Esc_12_6Dirección INS	Medio	3,68	0,000
Esc_12_7Otros servicios del INS	Bajo	3,85	0,000
Esc_13_10Por el hecho de ser extranjero, tengo más problemas	Alto	5,38	0,000
Esc_13_10Por el hecho de ser extranjero, tengo más problemas	Bajo	1,89	0,029
Esc_13_11Las orientaciones de mi tutor me ayudan a resolver	Alto	5,19	0,000
Esc_13_12Mis compañeros son de gran apoyo para mí	Alto	3,48	0,000
Esc_13_13Me siento integrado en mi grupo de compañeros	Alto	6,13	0,000
Esc_13_14Me siento integrado en el instituto	Alto	5,38	0,000
Esc_13_14Me siento integrado en el instituto	Bajo	1,65	0,049
Esc_13_15Me implico en las actividades del instituto (soy de	Bajo	4,13	0,000
Esc_13_16Doy apoyo a cualquier compañero que lo necesite	Alto	4,65	0,000
Esc_13_1Soy un buen alumno	Alto	7,28	0,000
Esc_13_2Mis notas son peores que las de la mayoría de mis co	Alto	6,28	0,000
Esc_13_3Cuando no entiendo algo en clase, le pregunto al pro	Alto	4,93	0,000
Esc_13_4Mi profesor valora el esfuerzo que hago en los estud	Alto	6,90	0,000
Esc_13_5Me siento bien con el profesor que tengo	Alto	5,34	0,000
Esc_13_6Me siento bien con los compañeros de clase	Alto	5,91	0,000
Esc_13_9En general, el profesorado me aprecia y me demuestra	Alto	3,79	0,000
Esc_14_1Tener una familia que me orienta y me aconseja	Alto	7,60	0,000
Esc_14_2Tener una familia que me quiera y me valore	Alto	6,36	0,000
Esc_14_3Tener una familia que se haga cargo de todos mis gas	Alto	5,51	0,000
Esc_14_3Tener una familia que se haga cargo de todos mis gas	Medio	1,92	0,027
Esc_14_4Tener una familia con quien pueda hablar de cualquie	Alto	5,38	0,000
Esc_15_1Tener amistades que me orienten y aconsejen	Alto	5,44	0,000
Esc_15_2Tener amistades que me quieran y me valoren	Alto	5,29	0,000
Esc_15_3Tener amistades que me ayuden económicamente cuando	Bajo	4,71	0,000
Esc_15_4Tener amistades que me escuchen cuando tengo problem	Alto	5,59	0,000
Esc_16_10Algunos de tus amigos et ayudan con los deberes del	Bajo	4,50	0,000
Esc_16_10Algunos de tus amigos et ayudan con los deberes del	Alto	2,30	0,011
Esc_16_11Alguien de tu familia te apoya cuando tienes proble	Alto	3,76	0,000
Esc_16_12Algunos de tus amigos te apoyan cuando tienes probl	Alto	4,45	0,000
Esc_16_13En mi familia se habla de los problemas de todos y	Alto	3,77	0,000
Esc_16_14Estoy satisfecho con el apoyo que recibo de mi fami	Alto	5,74	0,000
Esc_16_15Estoy satisfecho con el apoyo que recibo de mis ami	Alto	4,99	0,000
Esc_16_1Tienes a alguien de tu familia para poder hablar cua	Alto	5,51	0,000
Esc_16_1Tienes a alguien de tu familia para poder hablar cua	Medio	1,74	0,041
Esc_16_2Tienes amigos para poder hablar cuando lo necesitas	Alto	6,20	0,000
Esc_16_3Tienes a alguien de tu familia que te ayuda a resolv	Alto	5,74	0,000
Esc_16_3Tienes a alguien de tu familia que te ayuda a resolv	Medio	2,41	0,008
Esc_16_4Tienes amigos o amigas que te ayudan a resolver algú	Alto	5,96	0,000
Esc_16_5Tus padres demuestran afectoy cariño	Alto	6,35	0,000
Esc_16_6Tienes amigos que te muestran afecto y cariño	Alto	6,73	0,000
Esc_16_7Confías en tu familia para poder hablar de aquello q	Alto	4,70	0,000
Esc_16_8Confías en algún amigo para poder hablar de aquello	Alto	5,23	0,000
Esc_16_9Alguien de tu familia te ayuad con los deberes del i	Bajo	4,82	0,000
Esc_16_9Alguien de tu familia te ayuad con los deberes del i	Medio	1,95	0,026
Esc_16_9Alguien de tu familia te ayuad con los deberes del i	Alto	1,73	0,042

Taula 45. Perfil de l'alumnat de segon curs en base a les variables de suport

Conclusions parcials

L'anàlisi corrobora els resultats de l'apartat anterior i permet concloure que l'alumnat que continua:

- denota un major realisme respecte l'esforç que implica seguir endavant i les dificultats amb què pot trobar-se en el futur. Aquest major realisme pot estar incidint en que ajusti de manera més racional els seus desitjos i aspiracions de continuïtat amb les possibilitats que té.
- està segur que aprovarà i, el professorat té, precisament, un concepte acadèmic elevat del mateix.
- compta amb xarxes personals més heterogènies, amb menys familiars, més companys i professors, i també amb una major presència de persones nascudes a Espanya que els seus anàlegs.

- presenta una major predisposició a rebre suport, a accedir a recursos, etc. i, en aquest sentit, posa en joc estratègies d'enfrontament i cerca vies per a enfrontar-se a les dificultats. L'anàlisi de classificació feta entre els joves que segueixen i els que no posa de relleu la funcionalitat de les fonts de suport. Els joves que han arribat a segon accedeixen més al professorat i als companys, i se senten integrats en els seus grups-classe. Senten també que les famílies els ajuden, però destaquen que l'ajuda que necessiten, de tipus més acadèmic, acostuma a venir d'altres persones.

1.4. Selecció dels joves participants en la segona fase de la recerca

Per la naturalesa de la segona fase d'aquesta recerca –un estudi de cas múltiple–, a continuació es presenta el procés de selecció seguit per a escollir vint-i-sis joves que conformessin un grup d'alumnes amb la gamma més rica d'informació possible per tal de comparar i contrastar les seves experiències. Per descomptat, la trajectòria de cadascun és única, però en un conjunt els resultats obtinguts permeten comprendre com es construeix l'èxit educatiu a secundària per part dels joves de famílies immigrades.

Precisament arrel del que ja apuntàvem en el marc teòric –que l'èxit educatiu està sensiblement influït per variables estructurals– i, amb les anàlisis dels apartats anteriors es desprèn que les característiques contextuais dels 55 joves que van accedir i cursar segon de PO malgrat tenir punts en comú mostren aspectes diferencials. Per tant, estem davant de casos de joves amb trajectòries educatives d'èxit a secundària postobligatòria que són *per se* lleugerament diferents, la qual cosa ha determinat els criteris de selecció que segueixen. El fet de fixar aquests criteris pretén reduir la probabilitat de que es produeixin processos de selecció que puguin esbiaixar els resultats i induir a conclusions errònies. Alhora, el grau de similitud o diferència dels casos queda garantida per aquest procés de selecció i determina la naturalesa comparativa –com a criteri de qualitat de la recerca (Coller, 2005, p. 50)– a la qual es feia referència en el tercer capítol. Tanmateix, tot i delimitar l'estudi prenent com a referència aquests elements, no se centra ni es basa en la seva anàlisi pròpiament.

Aquesta manera de procedir permet l'ampliació o reajustament de la teoria i també de l'explicació del fenomen donat. A més, permet la construcció de proposicions teòriques en base a l'observació de diversos casos. En cas que s'observés que els resultats varien enormement d'un grup a un altre, es disposaria d'elements per a esbrinar i explicar les causes del comportament diferenciat. Alhora, la diversitat de grups de què es parteix contribueix a generar tantes propietats de categories com sigui possible i a relacionar les categories mútuament. Queda palès, doncs, que no es segueix la lògica de la generalització estadística, i en cap cas es pretén generalitzar els resultats de l'anàlisi que derivi d'aquest conjunt de casos a una població.

Així doncs, com a possibles variables “predictores” o circumstàncies estructurals, tal i com les anomenen Glaser i Strauss (1967), s'han tingut en compte com a criteris de selecció el nivell socioeconòmic de l'alumnat, les expectatives del professorat i la percepció del rendiment acadèmic dels joves, i el seu propi concepte acadèmic.

El *nivell socioeconòmic* de l'alumnat ha quedat determinat mitjançant la combinació del nivell educatiu dels pares i la seva situació laboral. Per part seva, en diversos moments s'han recollit les *expectatives del professorat* i la *percepció del concepte acadèmic de l'alumnat*, atès que les qualificacions estan altament influenciades per les percepcions del cos docent¹¹² (Brookhart, 2009; Qin-Hilliard, 2003). Aquesta informació va ser demanada a l'alumnat i, com en estudis

¹¹² Tenir en compte aquesta variable coincideix també amb les iniciatives i conferències engegades per la Fundació Jaume Bofill en torn de la relació que hi ha entre les expectatives del professorat i l'èxit educatiu (Houtte, Tarabini, Murillo, & Prats, 2015).

precedents, es va haver de fer front a la imprecisió d'aquesta quan l'alumnat descrivia tant els estudis cursats pels pares com la feina actual. Respecte l'*autoconcepte acadèmic* o la percepció que té l'alumne de les seves habilitats acadèmiques, també ha quedat registrada en diferents moments (4t d'ESO, 1r de PO i 2n de PO) malgrat que per a la selecció de casos finalment s'hagi optat per a considerar la mesura ordinal presa en l'últim curs de l'educació secundària post-obligatòria. La resta de variables han estat recollides en la fase 1.

S'han tingut en compte també el gènere, l'ètnia, l'edat, el temps de residència a Catalunya, el coneixement de la llengua vehicular del centre, el tipus d'estudis cursats –batxillerat o cicles formatius– i l'institut; i, en última instància, les aspiracions acadèmiques i professionals dels joves¹¹³.

Dit això, els 55 joves de la cohort de l'estudi precedent (fase 1 de la recerca) que presentaven trajectòries educatives continuistes (o bé en l'itinerari de batxillerat o bé en el de cicles formatius de grau mitjà) van dividir-se en els següents grups:

1. Nivell socioeconòmic (NSE) baix i concepte acadèmic baix (13 alumnes; 23,6%)
2. NSE baix i concepte acadèmic alt (10 alumnes; 18,2%)
3. NSE mig i concepte acadèmic baix (10 alumnes; 18,2%)
4. NSE mig i concepte acadèmic alt (14 alumnes; 25,5%)
5. NSE alt i concepte acadèmic baix (3 alumnes; 5,5%)
6. NSE alt i concepte acadèmic alt (5 alumnes; 9%)

Després de la conformació dels mateixos, van seleccionar-se, en total, 26 joves a entrevistar. En la taula següent (Taula 46) es recullen les característiques principals dels mateixos i com queda distribuïda la divisió per grups. Tot garantint que es disposa dels casos més representatius de cadascun d'ells, també es va tenir en compte la resta d'informació de la primera fase de la recerca.

¹¹³ Aquesta variable pot definir-se com el grau acadèmic que cada alumne voldria aconseguir, el tipus d'estudis al qual aspira en primera opció, la percepció subjectiva de la dificultat de la carrera i la previsió d'èxit professional (Roureda, 1992). Segons aquest autor, les aspiracions fan referència a les fites, als objectius, a allò que hom voldria aconseguir o allà on hom voldria arribar en termes reals o figurats. Tamara Dembo de l'escola de Lewin és qui introdueix aquest concepte psicològic. Les aspiracions designen les finalitats que l'individu es proposa aconseguir en aquelles activitats amb les quals està compromès.

Grup	Codi	Sexe	Edat	Institut	País d'origen/familiar	Temps de residència	Curs	Estudis mare/pare	Feina Mare	Feina Pare	Autoconcepte acadèmic Curs 2013-14 ¹¹⁴	Concepte acadèmic (Professor) Curs 2013-14
6	69	F	17	F	Equador	2-4 anys	2n Batxillerat CT	Univ./Sec.	Neteja/Cuidadora	Mecànic	Bé	Molt
6	95	F	17	F	Veneçuela	8-10 anys	2n Batxillerat CT	Sec./ Univ.	Atur	Gerent Supermercat	Bé	Molt
6	145	F	18	F	Rep. Dominicana	8-10 anys	2n CF	Secundaris	Cuidadora	Electricista	Molt bé	Molt
6	6	M	18	S	Equador	5-7 anys	2n Batxillerat SH	Secundaris	Recepcionista	Auxiliar de seguretat	Regular	Molt
5	136	M	19	M	Rep. Dominicana	Menys 2 anys	2n Batxillerat SH	Sec./ Univ.	Cuidadora	Administració pública	Regular	Regular
2	9	F	18	S	Equador	Més 10 anys	2n Batxillerat CF	Prim./Prim.	Atur	Mosso de magatzem	Molt bé	Bastant
2	114	F	17	M	Marroc	Més 10 anys	2n CF	Sense estudis	Cosidora	No aplica	Molt bé	Bastant
2	134	F	18	S	Brasil	Més 10 anys	2n Batxillerat CT	Sec./Prim.	No treballa	Mecànic	Bé	Molt
2	139	F	19	F	Bolívia	8-10 anys	2n Batxillerat CT	Prim./ Sec.	Mestressa casa	Ns/Nc	Bé	Bastant
2	106	M	22	M	Pakistan	2-4 anys	2n CF	Prim./ Sec.	No treballa	Sastreria	Molt bé	Molt
1	104	F	19	M	Somàlia	Més 10 anys	2n Batxillerat SH	Sense estudis	Neteja	No treballa	Regular	Regular
1	127	F	18	F	Pakistan	2-4 anys	2n CF	Sec./Prim.	No treballa	No treballa	Regular	Regular
1	42	M	17	M	Marroc	Nascut Espanya	2n Batxillerat SH	Prim./Sense estudis	No treballa	No treballa	Bé	Poc
1	102	M	17	F	Marroc	Més 10 anys	2n Batxillerat SH	Prim./Sec.	No treballa	No treballa	Malament	Regular
4	87	F	18	F	Marroc	Més 10 anys	2n Batxillerat SH	Sense estudis/Sec.	Botiga	Paleta	Bé	Bastant
4	115	F	19	F	Rep. Dominicana	Nascut Espanya	2n CF	Sec./Prim.	Mestressa casa	Cambrer	Molt bé	Molt
4	62	M	18	F	Bolívia	5-7 anys	2n Batxillerat CT	Sec./ Univ.	Neteja	Càrrega i descàrrega	Bé	Bastant
4	78	M	18	F	Índia	8-10 anys	2n Batxillerat CT	Secundaris	Cambra	No treballa	Bé	Molt
4	121	M	18	S	Argentina	5-7 anys	2n CF	Secundaris	Mestressa casa	Paleta	Bé	Bastant
4	128	M	19	M	Gàmbia	Més 10 anys	2n CF	Sense estudis	Atur	Mosso de magatzem	Bé	Bastant
4	132	M	18	F	Perú	Menys 2 anys	2n CF	Secundaris	Cuidadora	Tècnic	Bé	Molt
3	129	F	18	F	Índia	5-7 anys	2n CF	Sense estudis/Sec.	Restaurant	Ns/Nc	Bé	Regular
3	130	F	18	F	Índia	2-4 anys	2n CF	Secundaris	Mestressa casa	Atur	Regular	Gens
3	48	M	18	M	Xina	Nascut Espanya	2n Batxillerat CT	Prim./Sec.	Bazar	Bazar	Regular	Gens
3	103	M	19	S	Bolívia	5-7 anys	2n CF	Prim./Sec.	Mestressa casa	Mecànic	Bé	Regular
3	112	M	18	S	Equador	2-4 anys	2n Batxillerat SH	Sense estudis/Sec.	Neteja	Matricer	Regular	Regular

Taula 46. Conformació dels grups per alumnat entrevistat¹¹⁵

¹¹⁴ S'indiquen els valors obtinguts en l'últim curs de postobligatòria, però val a dir que no hi ha hagut grans variacions respecte les mesures preses en la transició ESO-PO.

¹¹⁵ Per qüestions d'espai, a l'Annex VIII es pot consultar una taula completa amb totes les variables que s'han tingut en compte per a la divisió de grups i selecció dels informants de l'estudi.

A partir dels agrupaments realitzats i de la selecció feta, el nivell socioeconòmic de l'alumnat entrevistat és el següent: un 19,2% està en entorns familiars de situacions laborals i educatives de nivell alt, un 34,6% en situacions de nivell baix i un 46,2% en situacions de nivell mitjà. Dels estudis i ocupacions dels pares es desprèn, d'una banda, que hi ha un percentatge considerable de famílies amb estudis secundaris. S'observa, tanmateix, que en el cas de les mares, independentment del nivell d'estudis, la majoria de feines que ocupen són de nivell laboral baix. S'encarreguen de serveis relacionats amb feines domèstiques, la restauració, la cura de les persones, la protecció de persones o la venda de mercaderies en comerços o mercats, malgrat que això no tingui una correspondència clara amb el seu nivell educatiu. Les ocupacions dels pares són més diverses, si bé els resultats corroboren en general que les famílies immigrades tenen feines més precàries, menys flexibles, d'alta irregularitat, amb una baixa retribució econòmica i amb jornades i horaris menys compatibles amb altres facetes de la vida (Arjona, Checa, & Checa, 2014): un 26,9% treballen com a operadors d'instal·lacions, maquinària i/o muntadors; un 11,5% en la indústria o la construcció, un 11,5% en la restauració o la venda i, el 15,3% ocupa càrrecs en l'administració pública o altres activitats associades a titulacions de primer cicle universitari. Respecte aquesta variable, no s'observen diferències per instituts.

Segons la informació facilitada respecte els nivells de formació, les nacionalitats que presenten nivells més baixos són la marroquina, pakistanesa i somalí i, en canvi, en la resta de països hi ha una major variabilitat, encara que aquestes dades només poden traduir-se com a indicadors del tipus de joves entrevistats. A les figures següents es presenta la formació dels pares de l'alumnat (Figura 29 i Figura 30). Els pares del Fontanelles i del Sabater tenen més formació que els del Màrius Torres. A més, un petit percentatge del Màrius Torres i del Fontanelles tenen estudis universitaris.

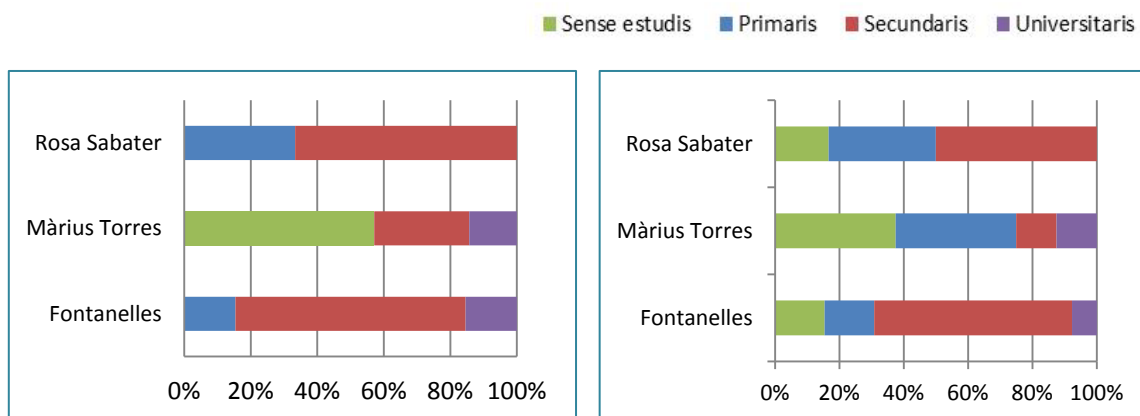


Figura 29. Estudis dels pares dels joves entrevistats a segon de PO

Figura 30. Estudis de les mares dels joves entrevistats a segon de PO

Anàlogament, l'actual situació de crisi econòmica i la caiguda de l'ocupació en el context actual ha provocat una major vulnerabilitat de la situació dels treballadors, en particular pel que fa la pèrdua de l'ocupació, la qual cosa afecta més als sectors que ja de per sí són més vulnerables (Arellano, 2014). En el cas de les famílies immigrades, al 2013, el 59,3% de les llars amb com a mínim una persona estrangera es va veure afectada per la desocupació, 30,7 punts més que al 2007 i 27,6 punts per sobre de la mitjana de les llars espanyoles (Sánchez Sánchez, 2015). Entre l'alumnat entrevistat, també s'ha posat de manifest aquesta situació: un 50% de les mares no treballa, entre les quals el 30,76% segons els fills estan en situació de desocupació i buscant feina, i, en el cas dels pares, un 23,1% tampoc té feina.

Pel que fa al concepte acadèmic, es van fer dos agrupaments: baix i alt en funció de les respostes de l'alumnat i del professorat. Quan en algun dels dos casos, la resposta era que els estudis li anaven malament o regular, es considerava que el concepte acadèmic de l'alumne era baix i, per contra, si li anaven bé o molt bé, que era alt. Només en un cas es va optar per considerar un alumne amb nivell alt, malgrat que ell es considerés "regular" atès que el professorat va assenyalar que era molt bon alumne. Així, el 61,5% són alumnes amb habilitats acadèmiques en general altes i el 38,5% amb habilitats acadèmiques baixes, quelcom que d'entrada sembla coherent pel nivell educatiu assolit: tots han acabat l'etapa obligatòria i continuen els seus estudis.

Finalment, de la taula anterior (Taula 46) assenyalarem la distribució de joves en funció del gènere, edat, curs, i procedència atès que la resta de variables seran repeses més endavant. Al Fontanelles van entrevistar-se més joves que al Màrius Torres i al Rosa Sabater, tot respectant la proporcionalitat de la mostra de partida (Taula 47).

		Instituts			Total
		INS Rosa Sabater	INS Màrius Torres	INS Fontanelles	
Gènere	Femení	2 (33,3%)	2 (28,6%)	9 (69,2%)	13 (50%)
	Masculí	4 (66,7%)	5 (71,4%)	4 (30,8%)	13 (50%)
	Total	6 (100%)	7 (100%)	13 (100%)	26 (100%)
Edat	17 anys	0	2 (28,6%)	3 (23,1%)	5 (19,23%)
	18 anys	5 (83,3%)	1 (14,3%)	8 (61,5%)	14 (53,8%)
	19 anys	1 (16,6%)	3 (42,8%)	2 (15,4%)	6 (23,1%)
	Més (22 anys)	0	1 (14,3%)	0	1 (3,8%)
	Total	6 (100%)	7 (100%)	13 (100%)	26 (100%)
Curs	2n Batxillerat SH	2 (33,3%)	3 (42,9%)	2 (15,4%)	7 (26,9%)
	2n Batxillerat CT	2 (33,3%)	1 (14,3%)	5 (38,5%)	8 (30,8%)
	2n CFGM	2 (33,3%)	3 (42,9%)	6 (46,2%)	11 (42,3%)
	Total	6 (100%)	7 (100%)	13 (100%)	26 (100%)

Taula 47. Gènere, edat i curs dels joves entrevistats a segon de PO

Pel que fa al gènere, es van seleccionar 13 noies i 13 nois; més de la meitat dels quals tenien 18 anys. En el Rosa Sabater i el Màrius Torres van entrevistar-se més nois i, en canvi, al Fontanelles més noies. Per curs, el 42,3% estava matriculat a cicles, i la resta a batxillerat. Al Sabater, el 66,6% eren de batxillerat amb una distribució equilibrada per modalitat, i un 33,3% de cicles; al Màrius Torres, van entrevistar-se més joves del social humanístic i de cicles que no pas del científic; i al Fontanelles més joves de cicles i del científic que no pas del social. Es recorda que aquestes decisions han estat preses en funció dels criteris establerts anteriorment i, per aquest motiu, no hi ha la mateixa quota d'alumnes en cada variable per institut, també degut a la pròpia selecció natural a la qual s'han vist subjectes els alumnes en el transcurs de les seves trajectòries.

Tot respectant la composició inicial de la mostra (Fase 1) i els col·lectius més nombrosos, es va optar per entrevistar joves de famílies immigrades nascuts en diferents països. Majoritàriament, són nascuts a l'Amèrica del Sud, al Magreb, a l'Àsia i a Catalunya. Per institut, a la taula següent (Taula 48) poden observar-se diferències en aquest sentit, les quals estan condicionades pels col·lectius que quedaven presents a segon en cada centre. El temps de residència queda més equilibrat, però novament aquesta informació varia en funció de l'institut, encara que tots ells tenen una petita representació de joves que porten o bé poc temps a Catalunya o bé un temps considerable.

		Instituts			Total
		INS Rosa Sabater	INS Màrius Torres	INS Fontanelles	
Lloc de naixement	Catalunya/Espanya	0	2 (28,6%)	1 (7,7%)	3 (11,5%)
	Resta d'Europa	0	0	0	0
	Magreb	0	1 (14,3%)	2 (15,4%)	3 (11,5%)
	Àfrica Subsahariana	0	2 (28,6%)	0	2 (7,7%)
	Amèrica del Sud	6 (100%)	0	5 (38,5%)	1 (42,3%)
	Amèrica central	0	1 (14,3%)	1 (7,7%)	2 (7,7%)
	Àsia	0	1 (14,3%)	4 (30,8%)	5 (19,2%)
	Total	6 (100%)	7 (100%)	13 (100%)	26 (100%)
Temps de residència a Catalunya	Nascut a Catalunya	0	2 (28,6%)	1 (7,7%)	3 (11,5%)
	Menys de 2 anys	0	1 (14,3%)	1 (7,7%)	2 (7,7%)
	De 2 a 4 anys	1 (16,7%)	1 (14,3%)	3 (23,1%)	5 (19,2%)
	De 5 a 7 anys	3 (50%)	0	2 (15,4%)	5 (19,2%)
	De 8 a 10 anys	0	0	4 (30,8%)	4 (15,4%)
	Més de 10 anys	2 (33,3%)	3 (42,9%)	2 (15,4%)	7 (26,9%)
	Total	6 (100%)	7 (100%)	13 (100%)	26 (100%)

Taula 48. Lloc de naixement i temps de residència dels joves entrevistats a segon de PO

La selecció de l'alumnat va evidenciar també diferents projectes en relació a la seva continuïtat. A l'Annex VIII queda recollit el detall de les seves aspiracions acadèmiques i/o professionals futures en un interval de 5 anys. La majoria de joves (69,2%) s'imaginen estudiant i, molts d'ells compatibilitzant els estudis amb la feina, la resta (30,8%) s'imaginen treballant. Dels que especifiquen el tipus d'estudis, alguns parlen explícitament de CFGS i altres d'estudis universitaris com medicina, economia, informàtica o arquitectura. En la Taula 46 (vegeu també l'Annex VIII) poden consultar-se també els conceptes acadèmics de l'alumnat des de dos punts de vista –la dels joves i la del professorat–, els quals posen de manifest el següent:

- En general, tots els joves entrevistats creuen que els estudis els anaven més bé que malament. Al Fontanelles, un 76,9% diu que li van bé o molt bé, al Rosa Sabater un 66,6% i al Màrius Torres un 57,1%.
- El professorat del Fontanelles creu que dels entrevistats un 69,2% és bon o molt bon alumne, un percentatge molt similar al del professorat del Rosa Sabater (66,6%). En canvi, al Màrius Torres els professors creuen que només el 28,6% són bons o molt bons alumnes, tal i com es recull tot seguit (Figura 31):

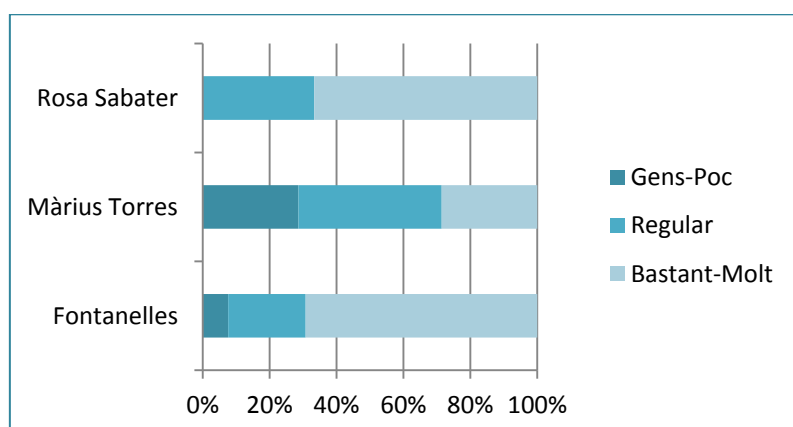


Figura 31. Concepte acadèmic de l'alumnat segons el professorat de cada centre

Si bé el concepte acadèmic de l'alumnat era elevat i tenien projectes o aspiracions de continuïtat, l'evolució mostral de les seves trajectòries ha posat de manifest que dels 26 joves entrevistats només tres han accedit a la universitat en el curs 2014-2015, sis a cicles i cinc al

curs pont que els dona accés a CFGS (Taula 49). La resta o bé no han acabat l'etapa i han optat per repetir o canviar d'itinerari, o bé han aprovat i han decidit no seguir estudiant. En termes de continuïtat, però, tots els casos tret de quatre joves han decidit seguir amb els seus estudis encara que alguns s'enfrontin a una repetició de curs. Anàlogament, dels que no han continuat tots han aprovat l'etapa.

		Instituts			Total
		INS Rosa Sabater	INS Màrius Torres	INS Fontanelles	
Transició PO-ES	Universitat	1 (16,7%)	0	2 (15,4%)	3 (11,5%)
	CFGS	1 (16,7%)	1 (14,3%)	4 (30,8%)	6 (23,1%)
	Curs Pont a CFGS	2 (33,3%)	1 (14,3%)	2 (15,4%)	5 (19,2%)
	Repetició 2 PO	2 (33,3%)	3 (42,9%)	2 (15,4%)	7 (26,9%)
	No aprova i canvia d'itinerari	0	1 (14,3%)	0	1 (3,8%)
	Aprova però no continua	0	1 (14,3%)	3 (23,1%)	4 (15,4%)
	Total	6 (100%)	7 (100%)	13 (100%)	26 (100%)

Taula 49. Transició PO-ES dels joves entrevistats a segon de PO

Per centres, al Sabater i al Fontanelles hi ha hagut més casos que aproven i continuen els estudis que no pas al Màrius Torres on la majoria ha suspès i repetit o canviat d'itinerari. Al Fontanelles és on han aprovat més alumnes independentment de l'itinerari seguit posteriorment.

2. Factors presents en la definició de les trajectòries educatives de l'alumnat

En aquest segon apartat es dona veu a la complexitat i singularitat de les històries dels joves de famílies immigrades que han accedit a segon de postobligatòria. Els estudis de cas múltiple han permès comprendre l'experiència acadèmica d'aquests joves des de la seva perspectiva i la dels agents socioeducatius. Aquest tipus d'estudis són particularment interessants per a poder entendre de manera contextualitzada determinats processos de desenvolupament i canvi pels quals passen els joves i per a desdibuixar les experiències lligades a la seva evolució acadèmica, cosa que difícilment pot obtenir-se amb els processos estadístics comuns. En altres paraules, ha permès entendre de quina manera s'interrelacionen múltiples factors per donar forma a la trajectòria educativa de l'alumnat.

Per tal d'estructurar aquest últim apartat del capítol, es va estudiar de quina manera s'establia un diàleg entre les dades i conclusions derivades de l'anàlisi de la fase 1 i de les narratives de l'anàlisi de les entrevistes de la fase 2. Fruit d'això, i prenent com a punt de partida el sistema categorial descrit en el capítol metodològic i la seva relació amb els objectius específics d'aquesta recerca, es va optar per organitzar els factors identificats tenint en compte la seva naturalesa, de tipus *individual* o *contextual*, conscients que l'evolució conceptual i empírica de les disciplines en ciències socials han coincidit en identificar dos grups de variables principals que responen a aquesta classificació (Rumberger, 2011).

D'aquesta manera, entre el conjunt de qüestions tractades i sorgides en el transcurs de les entrevistes que resulten esclaridores per explicar les trajectòries educatives d'èxit, s'han identificat factors que tenen a veure amb les fortalezes intrapsíquiques i condicions internes de la persona, com les actituds; i, factors que tenen a veure amb les habilitats per a enfrontar-se i resoldre qualsevol situació. Entre aquestes variables individuals, també s'han identificat factors més projectius, que es donen en forma d'explicacions, motivacions o aspiracions derivades de les experiències o situacions viscudes en primera persona, i que els fan plantejar o qüestionar-se el significat i la importància de seguir estudiant. Pel que fa als factors contextuals, s'han pogut identificar principalment elements vinculats amb dos aspectes: d'una banda, amb l'univers

familiar i social que té l'alumnat –la disponibilitat i l'impacte dels vincles–, cosa que depèn en gran part de les experiències viscudes; i, de l'altra, amb el recolzament que en deriva. Malgrat que l'univers relacional de l'alumnat i, per tant, aquests factors de tipus més contextual que permeten entendre l'èxit educatiu s'analitzen concretament a l'últim capítol d'aquest treball, es posa en evidència la capacitat que tenen els joves per a mobilitzar xarxes de suport, la qual cosa va més enllà de desplegar els recursos individuals de què es disposi. Té a veure amb el fet de formar part d'un teixit social i de creure que l'èxit educatiu passa també pel suport que es té.

Prenent com a base la naturalesa –individual o contextual– d'aquests factors, finalment els apartats d'aquest punt han quedat organitzats en tres àrees clau: les *experiències migratòries viscudes o sentides* per part de l'alumnat, els elements que estan presents en la seva *presa de decisions sobre la continuïtat educativa* i, l'*experiència acadèmica viscuda* i les dificultades associades. La justificació de cadascuna d'aquestes àrees s'inclou en cada apartat i està estretament relacionada amb les dimensions "*Immigració viscuda*", "*Trajectòria educativa i transició*" i "*Èxit educatiu*" de l'estructura de l'entrevista als joves (Annex II.b).

2.1. Experiències migratòries viscudes o sentides

Per començar, no pot obviar-se que els joves d'aquesta recerca són membres de famílies que han viscut –d'una o altra manera– processos migratoris. Aquesta primera qüestió, malgrat no ser en absolut "l'única que condiciona les trajectòries" d'aquest alumnat es constitueix com un element d'anàlisi indiscutible en tant que emigrar implica posicionar-se d'una determinada manera enfront de la societat receptora i les seves institucions –entre elles les educatives– i començar a dissenyar el propi futur a partir d'una trajectòria i posició diferent de la qual parteixen les persones que no viuen aquests processos (Serra & Palaudàrias, 2009, p. 14); alhora, implica adaptar-se a centres educatius que despleguen tot un seguit de dispositius per atendre aquest alumnat (Serra & Palaudàrias, 2010a, p. 52). Per tant, aporta informació valuosa respecte les condicions de sortida i arribada al país –país del qual s'ha emigrat i per tant del sistema educatiu que prové, any d'arribada i curs d'incorporació, temps de residència, processos de reagrupament familiar, recomposició del sistema de suport relacional de la persona, etc.– i, per això, esdevé necessària la seva anàlisi.

Concretament, els participants de l'estudi o les seves famílies que han conclòs el procés migratori procedeixen de territoris diferents amb un IDH¹¹⁶ (Índex de Desenvolupament Humà) inferior a l'espanyol: Equador, Veneçuela, República Dominicana, Argentina, Perú, Bolívia, Brasil, Marroc, Somàlia, Gàmbia, Pakistan, Índia i Xina. Tots ells menys tres¹¹⁷ –les famílies dels quals són de la Xina, la República Dominicana i el Marroc– han viscut en primera persona el procés migratori. Dels discursos dels joves es desprèn sens dubte que les circumstàncies en què s'ha produït i els processos d'integració viscuts són variats, de la mateixa manera com l'impacte que té en les trajectòries educatives també ho és.

D'aquesta manera, els dos subapartats que segueixen es destinen, el primer, a fer una descripció dels elements que estan vinculats a les experiències i processos migratoris viscuts pels joves i, el segon, a explicar l'impacte d'aquestes experiències en les seves trajectòries educatives.

¹¹⁶ L'IDH és una mesura comparativa d'esperança de vida, alfabetització, educació, i nivell de vida d'un país, elaborada pel Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament (PNUD). És una mitjana estàndard de mesurament del benestar, especialment benestar infantil, i un indicador del desenvolupament humà per país.

¹¹⁷ Som conscients que aquests tres joves "no tenen estatus d'estrangers ni experiència de migrants si no és per mitjà dels adults amb qui viuen o dels qui són dependents. [...] No són «petits estrangers» ni «immigrants en petit», sinó fills d'immigrants estrangers que tenen a casa nostra la seva existència natural, amb característiques específiques com a grup que no comparteixen amb els adults que en són responsables ni, en determinats aspectes, amb els seus companys d'origen autòcton o majoritari". (Silvia Carrasco Pons, Ballestín, Herrera, & Olivé, 2002, p. 15)

2.1.1. Migracions, trajectòries i projectes diversos

Dels relats que han fet els joves entrevistats de la seva experiència migratòria es desprenen tres elements que han influït d'una o altra manera en el seu trànsit acadèmic i en la construcció de les seves trajectòries. Els dos primers són relatius als joves que han viscut processos migratoris majoritàriament després que els seus pares, mentre que l'últim emergeix tant en l'alumnat que ha viscut en primera persona la migració (migració viscuda) com en aquells que han nascut a Catalunya o que van arribar quan eren infants (migració sentida) perquè posa de relleu la pèrdua i la reconstrucció de vincles.

El primer element que té una repercussió clara en l'experiència que viu l'alumnat és el moment d'arribada i, consegüentment, el curs d'incorporació a l'escola catalana. El fragment següent és una mostra de com, a conseqüència dels desplaçaments viscuts –fonamentalment transnacionals¹¹⁸–, es produeixen transformacions profundes en el funcionament de l'estructura familiar i de en quina mesura els processos migratoris tenen una repercussió en la integració dels joves al centre educatiu i en la construcció de les seves trajectòries educatives. Alguns com en Jerónimo, que va arribar a secundària, destaquen de la seva vivència les dificultats amb què es van enfrontar i assenyalen els costos emocionals que els van suposar els canvis viscuts; per contra, en positiu, destaquen també com el suport de la mare, del tutor i dels companys van esdevenir claus en el seu procés d'integració:

J: Vino mi madre primero. Luego vine yo y luego vino mi hermana.

A: Y ¿tú cuánto tiempo estuviste entonces sin estar con tu madre?

J: Uf, casi 10 años. Yo estaba con mi padre. [...] Fue... me alegró mucho [venir] porque estaba mi madre y ya... Me pareció que era un cambio, pero al principio me puse que no, que fue [...] y me sentía extraño, no tenía amigos... [...] Y me quería ir, me quería ir a mi país, pero ya mi madre me... Nos sentamos, hablamos con mi tutor. Me dijo: "Tú tómallo con calma, si tienes que repetir curso lo repites, [tuve] más amigos y esto"... Y fue mejor.

A: ¿Y el hecho de que dejaras a tu padre en República Dominicana?

J: Bueno, también influyó mucho, porque tampoco lo quería dejar; pero, claro, mi madre estaba sola, no tiene a nadie aquí.

A: Y ¿has tenido oportunidad en estos 3-4 años que llevas aquí de volver a República Dominicana?

J: Sí, sí. He ido, en verano fue. (EA: 18Mar, Codi 136, 4651-6049)

En canvi, altres alumnes com la Kesia van arribar quan eren infants, van començar l'escola o bé a l'etapa d'educació infantil i no recorden aquest moment, o bé van incorporar-se als primers cursos de primària i tenen un record desdibuixat d'aquesta experiència, com la Trinidad:

A: Y tengo apuntado que hace más de 10 años que...

K: Sí, más de 10 años, 14 años exactamente. [Llegué] con 3 años. En P3. [...]

A: ¿Vinisteis todos, tu padre, tu madre y tu hermano...?

K: Sí, todos juntos. [...] Ni siquiera lo viví, yo vine directamente aquí y ya. [...] No lo puedo comparar con otra cosa, pues... (EA: 17Mar, Codi 104, 792-1992)

T: Tenia 6 anys. Vaig començar primer de primària. [...] Recordo les classes de català. Només feia les comunes, o sigui, matemàtiques i tot això perquè són iguals i... del primer dia que vaig arribar, d'això també em recordo bastant, quan la profe em va portar a classe, que estava espantada, i dels professors que tenia..., i d'un dia de Nadal, però no entenia la llengua, que havia dit la profe de portar els regals de reis, però jo no [ho vaig entendre] i no vaig portar res. D'això, bàsicament. També de cares de les meves amigues i tot això, que després se'n van anar, o persones o així. (EA: 23Sab, Codi 9, 664-1478)

Un segon element que emergeix i evidencia la diversitat de les migracions és el període o circumstàncies en què s'han donat els reagupaments –una qüestió que també es feia explícita

¹¹⁸ Anàlogament, alguns joves expliquen el seu pas per diferents ciutats des que van arribar a Espanya: "Jo he vingut de Lleida al segon trimestre de primer d'ESO; he fet la ESO a Granollers. [...] Vaig arribar a Lleida quan feia quart de primària. I abans de Lleida, vaig vindre a Blanes, que és on vaig vindre al principi amb quatre o cinc." (EA: 15Mar, Codi 114, 777-1165); "[viví] en Murcia un año. En segundo [...] Pero he repetido aquí" (EA: 3Fon, Codi 130, 20837-21412).

en els fragments anteriors. L'anàlisi del patró migratori, de la família i de la reelaboració dels vincles familiars es tradueix en possibles discursos diferenciats respecte el paper de l'educació i pot generar situacions noves a l'esfera educativa, tal i com es veurà en l'apartat següent. En les tres institucions hi ha casos de migració femenina, masculina, paterna i/o de tot el nucli familiar, així com de reagrupaments que es produeixen en alguns casos en llargs períodes de temps i altres de forma més ràpida.

A: ¿Y tú sabes por qué tus padres decidieron venir?

C: Para mejorar nuestro estado económico, para estar mejor en la vida. [...] Primero vino mi madre, después mi padre, y mi madre volvió a Bolivia a buscar a mi hermano... bueno, de principio, éramos mi hermano yo y mi madre. Mi otro hermano nació acá.

A: Y cuando vinisteis, Carlos, ¿habían pasado muchos años desde que vino tu madre?

C: Sí, creo que unos cinco años. [Yo estaba] con mi abuela y mi padre. (EA: 13Fon, Codi 62, 1488-2047)

[Vine] con mi familia. Mi madre y con mi hermana. Mi padre ya tenía aquí 12 años, ya estaba aquí, en Montcada. Antes vivía en Badalona y en otros sitios, pero ahora vivimos aquí. Aquí mismo en Montcada tengo 5 años. Desde que he venido aquí en España vivo allí mismo. [...] Pues como mi padre vivía aquí, pues nosotros también. [Vino] a trabajar. (EA: 16Mar, Codi 106, 2348-3568)

Entre els motius que donen els joves, citen principalment les condicions familiars i les condicions del mercat de treball al país d'origen. Fins i tot, en alguns casos fan al·lusió a situacions d'inseguretat provocades, per exemple, per la delinqüència:

¿Para aquí? Pff... pues como todos, buscarse la vida seguro. [...] es diferente que aquí. Mucho más diferente. Se está bien. O sea no es lo mismo, sabes que tú vas a un país, y este país está más desarrollado que Gambia, mucho más. (EA: 14Mar, Codi 128, 589-1608)

Más que nada fue por el trabajo. Allá en Ecuador la situación no estaba bien para trabajar. Y decidieron venir aquí a trabajar. Mi abuela ya vivía aquí y ya, como ya había familiares también, pues ya decidieron venirse. [...] Ella llevaba aquí un tiempo. [...] Estaba separada. (EA: 26Sab, Codi 6, 10102-10955)

El meu pare el que em diu moltes vegades és que Brasil és un país com molt tercermundista per viure, doncs va decidir que si veníem aquí tindríem una educació millor i menys delinqüència i tal, però vol tornar quan acabí els meus estudis. [...] Vaig arribar a primer de primària, però a mitjans de curs.... no me'n recordo molt. (EA: 25Sab, Codi 134, 6656-7125).

Estretament lligat a aquesta qüestió emergeix un tercer element: les separacions físiques que han viscut al llarg de la seva infància i/o adolescència, malgrat el moment d'arribada o fins i tot malgrat haver nascut a Espanya. Les entrevistes mostren que han viscut experiències migratòries marcades per la pèrdua i la reconstrucció de rols vitals (nèts, cosins, fills, etc.), la separació temporal o no de familiars directes i amistats que resideixen en altres països, l'adaptació a noves realitats, reconstrucció de vincles, etc.

A: ¿Cómo viviste el hecho de venir?

T: Feliz, viéndolo desde un punto porque me iba a reunir con mis padres otra vez, pero triste porque iba a dejar a mi abuela, que fue padre y madre para mí, y para mi hermana. (EA: 12Fon, Codi 69, 3095-3734)

C: Vino mi madre y después mi padre. [Yo vine] con mis hermanos. Bueno, mi madre nos fue a buscar, pero mi madre y mi padre ya vivían aquí. Mi madre creo que llevaba unos 2-3 años, y mi padre 2. Y yo estaba con mis tíos. [...]

A: Y ¿cómo fue eso de venir aquí? ¿te acuerdas?

C: Muy duro, muy duro, porque no conoces la cultura, el choque cultural de mi cultura con la de aquí. [...] me fue duro adaptarme al principio. Y la lengua sobre todo me costó. [...] Llegué en quinto de primaria. [...] La escuela también me costó. Al principio las clases me costaba entenderlas y me costó también adaptarme a la escuela en un principio. A medida que pasaba el tiempo ya me fui adaptando poco a poco. (EA: 26Sab, Codi 6, 636-2453)

En els processos de reagrupament familiar, s'han produït transformacions en la composició familiar i els joves han perdut lligams familiars. La Jenevra explica així la pèrdua del contacte amb els familiars del país on va néixer:

J: Com el meu pare tenia família aquí vam venir tots junts, el meu pare i la meua mare, i vam anar a viure a casa de la meua tieta, que és casa d'ell també. [...] Però la meua tieta ja no viu aquí, ara viu a Granada. La resta de la meua família està sencera al Brasil, menys una tieta i uns cosins més. [...]

A: I del Brasil, mantens el contacte amb els familiars que tens allà?

J: No gaire, perquè com que els horaris són bastant diferents i tal, com a molt... és que la setmana vinent vindrà un tiet meu a casa meua un mes, de vacances i tal. Però, en general, no tenim gaire contacte. [...] La família no està molt lligada. (EA: 25Sab, Codi 134, 28936-29368)

L'anàlisi de l'experiència migratòria viscuda s'afegeix als resultats d'altres recerques que demostren que l'experiència de cada jove està marcada tant per la forma (per naixement, per reagrupament familiar, etc.) com per l'espai (en entorns integrats, en espais minoritzats i segregats urbanísticament, etc.) i l'edat en què es va produir la incorporació i l'acollida (Pàmies et al., 2014, p. 16). En aquests processos d'acollida inicial, es fa evident l'heterogeneïtat de perfils d'aquests joves (alumnes immigrants o fills de famílies immigrades, diversitat de nacionalitats i cultures, etc.) i, sobretot, els diferents posicionaments i vivències que els caracteritzen i els situen d'una determinada manera en la societat catalana i en la institució educativa (processos migratoris associats a perspectives de retorn o d'assentament definitiu, situacions que han impulsat les famílies a emigrar, distància de pares i fills respecte el discurs escolar, experiències de minorització viscudes¹¹⁹, etc.), la qual cosa ens remet al següent apartat. En general, però, l'impacte personal provocat pels processos de transició viscuts és major o menor d'acord amb el volum de canvis que hagin acumulat i del seu nivell de maduració per a enfrontar-los, a més del suport que hagin tingut. En la major part dels casos, posen de relleu que el suport de les seves famílies i de les xarxes informals, així com també dels companys del centre i dels agents socioeducatius els ha estat clau en aquests moments inicials d'acollida.

2.1.2. Impacte de les experiències migratòries en les trajectòries educatives

En general, tots aquests joves han viscut processos d'adaptació personal a la realitat acadèmica i social que els han provocat, en ocasions, situacions difícils i estressants: costos emocionals, desconeixement del sistema educatiu, dificultats acadèmiques i lingüístiques, etc. (Annex IX). Han viscut el que Figuera i Massot (2013) anomenen processos de transició simultània que plantegen l'adequació a un nou projecte, l'adaptació a una nova cultura i la generació d'un nou marc de relacions socials.

Dels costos emocionals abans descrits (processos de reconstrucció de rols vitals, separacions físiques, processos inicials d'acollida i integració als centres, etc.) destaquen, per exemple, els problemes de relació amb els companys –una qüestió de la qual parlen els joves dels tres instituts, encara que la majoria de referències provenen del Rosa Sabater. Sovint, aquestes estan estretament vinculades al fet d'haver-se incorporat al centre més tard i de ser fill de família immigrada. A tall d'exemple, en Gabindo explica que a secundària es va sentir confós, en un primer moment pel fet d'haver de teixir de nou relacions properes amb companys, i més endavant per l'impacte o la influència que tenien aquestes relacions en la seva trajectòria educativa. La Jamila, en canvi, fa referència explícita a l'experiència de minorització viscuda pel fet de ser del Marroc, tant en l'etapa de primària com de secundària:

G: Confós en el sentit de que no saps amb qui anar, o coses així, però un cop que ja tens amics, ja saps com ets i tal... pues ja et trobes bé.

A: Te'n recordes d'algun moment en que et sentissis confós i no sabessis amb qui anar?

G: Als primers anys que hi havia alumnes que eren repetidors i així i són gent bona, però que si estàs molt amb ells, no sé per què, però les notes empitjoren. [...] Els primers anys em relacionava amb els qui vaig anar a primària, però el segon any em relacionava una miqueta més amb els repetidors i a tercer em

¹¹⁹ Alguns joves en els seus seus discursos assenyalen l'experiència de minorització que han viscut, i destaquen que han estat exposats a estereotips i prejudicis, fins i tot malgrat tenir la nacionalitat espanyola i haver nascut a Espanya (vegeu, per exemple, les entrevistes de la Kesia o la Jamila, a l'Annex III.b.).

relacionava molt amb els repetidors i vaig repetir. [...] Un cop vaig acabar l'institut ja no vam tenir més contacte. [...] Ara els amics que tinc quasi tots volen estudiar. (EA: 21Sab, Codi 121, 22757-24064)

Al principi quan [...] érem petits i ningú sabia d'on venies, tot guay, luego quan anaves creixent pues ja va ser més difícil... perquè no ets d'aquí, no ets espanyola... no ets igual. [...] Els profes et tenen més carinyo i tot, eh? [...] a l'ESO ja passen de tu, però a primària em tenien més carinyo per ser immigrant [riu]. [...] I quan anava a quart de primària era un infierno, t'ho juro, estava sola al pati, sola a la classe, sola, allà en un rinconet amb el meu bocata. [...] Ells [la resta d'alumnat de famílies immigrades] eren ja casi com espanyols, latinos, Colòmbia y todo eso, o sigui ja... però que vinguin del Marroc, no. Estava sola. [...] A la ESO, quan vaig entrar al segon trimestre al primer de ESO, al principi sí [va ser igual]... però luego com van veure que el meu novio no era d'aquí, pues... (EA: 15Mar, Codi 114, 34328-36175)

Altres elements com l'adquisició de la llengua vehicular condicionen també la continuïtat d'aquests joves. La qüestió lingüística està molt documentada i esdevé un factor explicatiu de l'èxit de les trajectòries dels joves de famílies immigrades. En aquest estudi, gran part de l'alumnat entrevistat explica haver tingut dificultats inicials amb la llengua, però haver-les superat. De fet, en els tres centres s'autoavaluen amb una puntuació mitjana de 7. Al Fontanelles aquesta avaluació baixa lleugerament (6,85) i en canvi al Rosa Sabater i al Màrius Torres puja unes dècimes (Taula 50):

		Instituts			Total
		INS Rosa Sabater	INS Màrius Torres	INS Fontanelles	
Coneixement del català	Mitjana aritmètica	7,33	7,14	6,85	7,04
	Desviació típica	1,862	1,676	1,772	1,708

Taula 50. Coneixement del català dels joves entrevistats a segon de PO

La majoria de referències que fan els joves sobre les dificultats que han tingut van específicament adreçades al català, que malgrat ser la llengua vehicular dels centres, en cap cas és la seva llengua de relació amb els companys. Fins i tot amb el professorat utilitzen a vegades el castellà. Des del seu punt de vista, però, això no els suposa un problema; i, de fet, quan se'ls va demanar que puntuessin de l'1 al 10 el seu coneixement del català en el "Qüestionari de percepció de recolzament social" (Del Campo et al., 2013), el 42.3% es van valorar amb un notable, el 34.6% amb un aprovat i el 19.2% amb un excel·lent. Només el Lorenzo va considerar que estava suspès en aquesta llengua. Probablement per això molts expliquen que no els suposa una dificultat afegida per a superar les assignatures; no obstant, es constata que molts continuen tenint dificultats amb la llengua si tenim en compte el desenvolupament de les entrevistes fetes a l'alumnat, i els comentaris continus del professorat respecte aquesta qüestió. De fet, gairebé tots els alumnes fan referència a la llengua com a una matèria difícil, molts dels que cursen batxillerat expliquen haver tingut una davallada en l'assignatura de llengua catalana i reconeixen que aquesta és la batalla amb la qual s'estan enfrontant des de fa temps. Es posa de manifest, doncs, que una cosa és la percepció que tenen els joves del seu ús de la llengua en espais informals –probablement és excel·lent– i l'altre l'ús acadèmic de la mateixa en espais formals on es posen en joc totes les habilitats lingüístiques i no només la competència oral.

És un fet indiscutible que, amb aquests nanos, sobretot el llatinoamericans, els altres hi és una mica que els és igual, un nano rus no tindrà aquest problema, o tindrà menys problema; però la majoria dels que tenim són llatinoamericans, n'hi ha algun àrab a batxillerat, però la majoria són llatinoamericans. L'idioma els condiciona molt, perquè ells estan... pensen... tot ho verbalitzen en castellà, tot ho pensen en castellà i, ostres, han de fer un esforç continuament. (EP: 18Sab, 11183-12183)

F: En el principio sí, me costaba un poco el idioma, sabes... que no entiendo una cosa, pues generalmente el idioma.

A: ¿Y ahora, todavía te cuesta –para estudiar, leer?

F: Sí. Bueno, poco a poco me va bien el idioma, pero eso es el problema que he tenido desde el principio.

A: ¿Y en tu tiempo libre lo practicas?

F: A veces con los compañeros, [...] pero en el barrio normalmente hablamos en nuestro idioma, con los compañeros. Yo hablo Urdu, pero normalmente hablamos el Panjabi, que es el idioma más de provincia. Y los otros amigos que hablan castellano, pues hablo con ellos. (EA: 16Mar, Codi 106, 16151-17084)

Altres dificultats apareixen vinculades al canvi viscut d'un sistema educatiu a l'altre: "allá el enseñamiento es de otra manera que aquí..." –diu la Celinda (EA: 6Fon, Codi 139, 30712-31170). En Farjat i en Lorenzo, com es veurà més endavant, van veure's afectats per les diferències que hi ha entre els sistemes, exigint-los canvis d'itinerari que no previen abans. En altres casos, alguns joves descriuen diferències en termes d'exigència. El Jerónimo i el Cèsar ho trobaven més fàcil a República Dominicana i a Equador, respectivament, i en canvi la Manisha opina el contrari: a la Índia, els estudis eren més difícils, i en canvi presenta dificultats considerables amb la llengua.

J: [En Dominicana] todo lo encontraba fácil, siempre aprobaba con 8, 9.

A: Y, desde que estás aquí, ¿qué es lo que se te ha hecho más difícil?

J: El idioma catalán. Se me ha hecho muy difícil Filosofía, porque no me daban filosofía así tan profundizado. Se me ha hecho muy difícil la filosofía; pero trato y trato y la estoy aprobando; se me ha hecho muy difícil, para hacer un texto tengo que leerme todo el contenido, el autor, todo todo, muy difícil. (EA: 18Mar, Codi 136, 30392-31001)

A: ¿Cómo fue el cambio del instituto de Ecuador a aquí?

C: Bueno, las materias de... Se nota un poco que hay un poco más de nivel, pero tampoco... lo único un poco molesto aquí era el catalán, porque solo en Cataluña se hablaba y en otras comunidades pues no. (EA: 24Sab, Codi 112, 2399-2978)

M: Con los estudios también allí más difícil.

A: Más difícil...

M: Más difícil allí en la India.

A: ¿Aquí te parece más fácil?

M: Sí, aquí más... (EA: 3Fon, Codi 130, 3213-3454)

Aquestes situacions corroboren novament l'heterogeneïtat dels joves. Formen un grup complex amb bagatges i situacions molt diverses, així com també amb nivells d'escolarització anterior diferents i amb graus de competència en llengua catalana i castellana també diferents. Mentre que l'alumnat del nord d'Àfrica presenta un gran desconeixement de les llengües oficials del país, una religió i cultura diferent, i nivells d'escolarització més baixos, els seus companys, per exemple, de l'Europa de l'Est presenten nivells culturals més alts, pel seu sistema fonètic els és més fàcil aprendre castellà i català i, en molts casos comparteixen la religió catòlica (Turiel & Santomé, 2004). Per part seva, l'alumnat d'Amèrica Llatina encara presenta una major proximitat en termes culturals i lingüístics, malgrat que diversos estudis han posat de manifest que mostren una actitud lleugerament negativa en la seva implicació i satisfacció amb el context escolar si es compara amb la dels seus anàlegs (Siqués, Vila, & Perera, 2009), en alguns casos provocada pel rebuig que els genera l'aprenentatge d'una nova llengua que no esperaven trobar. En Farjat –que parla Urdu i és de Pakistan– explica així la seva experiència amb l'aprenentatge del català i el castellà. En paraules seves, té més dificultats que els seus companys, perquè no té un domini excel·lent de cap altra llengua romànica.

F: Yo no sabía nada... sólo "hola". Por ejemplo, en nuestro país nunca hemos estudiado nunca español, sólo inglés, pero como yo estaba bien en inglés también esto me ha ayudado a aprender el español muy bien. [...] Pues por la escritura, por la letra y también por ejemplo hay alguna palabra que están relacionadas, o que son parecidas. Por ejemplo, los marroquíes no tiene problema porque ellos han estudiado allí, castellano o francés, pero nosotros los pakistaníes tenemos mucho problema del idioma.

A: ¿Y con el catalán te encontraste también con dificultades?

F: Sí también... el catalán por el acento me resulta... para entenderlo un poco me va un poco más difícil que el castellano. Por ejemplo, leerlo sí, lo puedo leer y lo puedo escribir y todo, lo que me cuesta un poco entender. Por ejemplo, para practicar, no puedo hablar mucho en catalán porque normalmente en las calles y barrios hablamos castellano. (EA: 16Mar, Codi 106, 21260-23307)

Des del punt de vista del professorat, en la majoria de casos l'alumnat que ha nascut en altres països i ha cursat gran part dels seus estudis fora s'enfronta també a un possible desnivell acadèmic que no viu l'alumnat que ha estat sempre escolaritzat a l'escola catalana. En aquesta línia, alguns professors parlen de "buits" en determinats continguts de matèries com la història.

Els que s'han format una part de la seva vida en sistemes educatius de fora, no tenen un nivell que es correspongui al baix nivell que tindrien aquí. [...] Hi ha nanos que arriben, han arribat a quart d'ESO, després de passar tercer d'ESO, han fet tota la primària, no saps si a Perú o l'Equador i tal, tu els poses aquí i no... no correspon l'edat amb el nivell. (EP: 18Sab, 12183-13432)

Bueno, potser, el que afecta a nivell acadèmic és que, per exemple, en assignatures com ciències socials, història, etc. tenen tot aquest –diguéssim– buit, no? què els hi costa més entendre la història perquè venen d'una altra cultura, no? (EP: 10Mar, 14003-14243)

Altres afegeixen que aquestes situacions també estan lligades a un major desconeixement del sistema educatiu i de les opcions formatives i professionals per les quals poden optar des de cada itinerari:

Molts cops també els alumnes immigrants coneixen menys el país, i el que és la societat d'aquí, i llavors no tenen clar, tanta idea, no? De quines són les professions que poden fer, o de quins estudis es requereixen per exercir, quines professions, ho poden saber menys. (EP: 10Mar, 34652-34922)

En un conjunt, tots aquests aspectes, –situacions de major desconeixement del sistema, problemes relacionals, de dificultat de la llengua o de desnivell curricular– els quals permeten entendre millor l'evolució de les seves trajectòries i que poden interpretar-se com a quelcom negatiu i "traumàtic" (Massot, 2003b, p. 48) perquè han condicionat, en part, l'elecció i el desenvolupament dels estudis postobligatoris, també plantegen oportunitats noves. Suposen oportunitats de desenvolupament, coneixement, maduració, evolució cultural, superació de prejudicis, reconstrucció intel·lectual, etc., que al seu torn es tradueixen en una major motivació per seguir endavant amb els estudis com es veurà tot seguit. D'aquesta manera, si bé es constata que les trajectòries dels joves estan marcades, d'una banda, per canvis, trànsits, continuïtats i ruptures en les experiències escolars des del moment de partida dels seus països i al llarg de la seva integració en el sistema educatiu d'acollida (Marín, Feixa, & Nin, 2013), de l'altra, molts mostren una gran voluntat i determinació per reproduir o aconseguir en part els somnis familiars adults –ascensió social, inserció al mercat laboral, etc.

L'experiència viscuda té una repercussió clara en la manera com molts conceben l'educació fruit de la seva situació de partida al país d'acollida. En els seus discursos apareixen les motivacions de continuïtat ja mencionades anteriorment: "ideologies de l'oportunitat", "la cultura de l'optimisme" i "les motivacions filials" (Kao & Tienda, 1995; Louie, 2006; Saucedo Ramos, 2003).

Mis amigos son mucho menos maduros que yo. Es una cuestión de esfuerzo, o también por la situación familiar que tiene. Yo como que veo que mi familia está mal, digo que tengo que estudiar para poder tener un futuro. (EA: 9Fon, Codi 78, 24496-25219)

Siempre hay algo que te intentará desviar de tu objetivo. Por ejemplo, mi objetivo lo tengo muy claro, y [...] por nada del mundo me pienso revolcar, porque siempre que me desanimo, que me echo para abajo, pues pienso en la familia que necesita mi ayuda, pienso en los niños, en mi familia, y digo no; yo tengo que seguir por ellos, porque siempre hay alguno que llama que dice: "Ay, que no tenemos hoy para comer, dinero, tal, tal", y siempre les quieres ayudar... (EA: 17Mar, Codi 104, 77053-78265)

No, la universidad ha sido sobre todo por mis padres que me han apoyado, que me dicen que me lo van a pagar, sí... También tienen más esperanza en mí porque ellos quieren que yo haga universidad, y tenga un buen trabajo porque mi madre trabaja en un hotel limpiando y no quiere que yo esté también así... (EA: 9Fon, Codi 78, 15231-15829)

El professorat també identifica aquest aspecte quan parla de les famílies:

Jo el que diria és que el factor familiar és més positiu, gairebé sempre... [en l'alumnat immigrant] [...] Al menys al que jo veig a batxillerat, eh? El compromís familiar amb la formació dels nanos és molt més alt, eh? Amb els nanos, els pares es preocupen més i el nano se sent més responsable davant del seus pares en relació als estudis perquè els mateixos pares els ho verbalitzen així, no?, "Jo he vingut aquí pels estudis del meu fill i perquè ell tingui un futur i perquè pugui anar a la universitat, perquè pugui no sé què; al meu país estaria venent Coca-Colas en un semàfor, però aquí, no sé què". I llavors tenen aquesta experiència i els nanos això ho saben, i els pares els ho repeteixen: "Si jo estic aquí treballant com un... netejant cases i no sé què, és perquè tu puguis estudiar". (EP: 18Sab, 10181-11182)

Pert tant, les experiències viscudes afecten les dinàmiques de continuïtat educativa d'aquests joves, és a dir, les possibilitats de romandre en el sistema educatiu. S'evidencia que les aspiracions dels joves estan condicionades pels processos migratoris viscuts o bé per ells o bé per les seves famílies i, que l'educació juga un paper significatiu en els projectes de futur de l'alumnat en termes, per exemple, d'ascens social, o de motivació i d'orientació cap a l'èxit¹²⁰.

2.2. Presa de decisions sobre la continuïtat

Un altre aspecte que està directament relacionat amb la definició de les trajectòries educatives i, en concret, amb la continuïtat és la voluntat mateixa de voler seguir. La majoria dels joves volen seguir estudiant però no tenen clar si podran fer-ho ni per quina via, de manera que en alguns casos, determinades opcions esdevenen l'única possibilitat que tenen per seguir estudiant a altres ritmes, amb exigències diferents, i amb aspiracions reconsiderades.

En l'anàlisi de les entrevistes s'ha vist que les decisions de continuïtat educativa i les opcions que prenen estan marcades o condicionades per diferents factors o subcategories:

- a) per les motivacions, aspiracions i estratègies del propi alumnat
- b) pel seu propi imaginari social respecte aquestes opcions i la seva viabilitat
- c) per les expectatives, recomanacions i pressions de les seves famílies
- d) pels consells i l'orientació del professorat
- e) per les trajectòries educatives que han traçat.

En aquest apartat es recullen tots aquests factors –tret de l'últim el qual s'aborda de manera específica en el següent apartat per l'entitat del mateix– a partir de la informació facilitada pels joves i pel professorat entrevistat.

2.2.1. Motivacions, aspiracions i estratègies de continuïtat

En primer lloc, les "motivacions i aspiracions de continuïtat" dels joves emergeixen en els seus discursos com aquell component que fa efectiu la seva vinculació a llarg termini amb els estudis. Davant de la pregunta de si volen seguir estudiant, quasi tots els joves es plantegen continuar un cop acabada la postobligatòria. Molts volen accedir a la universitat o a un CFGS, malgrat plantejar-se vies d'accés diferent. En termes generals, a aquells que cursen batxillerat els agradaria anar a la universitat, però creuen que probablement hauran de cursar un cicle

¹²⁰ En altres ocasions, però, el professorat narra que s'ha trobat amb alumnes que han viscut de manera molt negativa la migració i s'han vist abocats a situacions que han afectat la seva integració i les seves trajectòries educatives, tals com sumar-se a "bandes juvenils" (Feixa, 1998) o al que Brotherton i Barrios (2004, p. 23) coneixen com a "organitzacions de carrer": grups formats per joves i adults sovint de classes marginalitzades que tenen com a objectiu proveir als seus membres d'una identitat de resistència, d'una oportunitat d'empoderament tant a nivell individual com col·lectiu, d'una possible "veu" capaç de desafiar la cultura dominant, d'un refugi respecte de les tensions i els patiments de la vida quotidiana al gueto i, finalment, d'un enclavament espiritual en el qual puguin desenvolupar pràctiques i rituals considerats sagrats. I.e. Hi ha hagut algun nano que ha portat el dol molt malament. Hi ha hagut algun nano que s'ha deixat acollir per les bandes. Hem tingut, i bé, hi ha hagut follons." (EP: 4Fon, 29352-19510)

formatiu. En canvi, aquells que ja fan cicles volen accedir a un de grau superior, però abans pensen que faran el curs pont (CAS). D'aquests últims, alguns expliquen que més endavant els agradaria anar a la universitat. Atenent als motius pels quals opten per uns estudis o altres, l'alumnat es planteja diferents qüestions –més coneixement i formació, més possibilitats, més preparació, etc.–, malgrat que la majoria de joves que cursen CFGM tenen un ventall més restringit de possibilitats, i per això es plantegen seguir principalment en el mateix centre fent el CFGS de la família dels estudis que cursen.

Els resultats mostren, així, que estem davant d'un alumnat heterogeni que avança traçant trajectòries educatives diferents sota interessos front el futur també diversos i, amb experiències familiars, escolars, socials i personals singulars, que acaben traduint-se en motivacions diferents per acabar els estudis postobligatoris i plantejar-se projectes nous de futur. Apareixen, per una banda, motivacions que anomenem “pragmàtiques” en tant que l'alumnat vincula la decisió de continuar amb els estudis donant prioritat o molta importància a consideracions pràctiques que estan relacionades principalment amb efectes acreditatius – obtenir un títol, completar una etapa, etc.– i amb oportunitats noves que puguin derivar del fet de seguir –tenir possibilitats de trobar feina, accedir a estudis superiors, etc.–. Per altra banda, apareixen motivacions que anomenem “ideològiques” perquè són de caire conceptual; proporcionen un punt de vista propi i particular sobre el fet de tenir estudis a partir del qual prenen la decisió de continuar tot comparant aquesta opció amb un sistema alternatiu. Dins d'aquestes motivacions apareixen precisament les “ideologies de l'oportunitat”, “la cultura de l'optimisme” i “les motivacions filials” (Kao & Tienda, 1995; Louie, 2006; Saucedo Ramos, 2003), a més d'altres motivacions com el fet de projectar-se en el futur i el propi sentiment d'autoeficàcia, els quals fan referència a la creença individual de que es tenen suficients habilitats per a poder aconseguir un objectiu. La taula següent il·lustra les categories emergides amb els codis analítics corresponents (Taula 51):

Categoria	Codi analític	Concreció del codi
Motivacions pragmàtiques	Acreditació	<p>Obtenció d'un títol: Pues que voy a tener un título si quiero trabajar donde sea... bueno, puedo trabajar de lo que yo he estudiado, ¿sabes? [...] si yo estoy estudiando administración y tengo mi título y tal, pues yo quiero trabajar de eso, no quiero trabajar de McDonalds, por ejemplo. (EA: 1Fon, Codi 115, 29879-30499)</p> <p>Estudio para tener el título y que crean que puedo ser apto para el trabajo. (EA: 24Sab, Codi 121, 37581-38717)</p> <p>Completar una etapa: Acabarlo y... no sé, tener otra etapa acabada ya. Sí, y comenzar otra nueva. (EA: 11Fon, Codi 95, 34461-34839)</p> <p>Deixar enrere la pressió viscuda: Deixar la pressió. (Rialles) Sí, perquè... la meva mare em va dir que tracti de fer el que més pugui, i jo ara faig tot el que puc, però em costa. [...] Imaginar-se un altre curs amb aquest pressió, un altra vegada que si examen examen examen examen examen, i... (EA: 23Sab, Codi 9, 29926-31042)</p>
	Noves oportunitats	<p>Tenir possibilitats de trobar feina: No m'agrada estudiar, però se que ho haig de fer, i perquè és una obligació [...] perquè, què faràs, et quedaràs a casa? Et quedes a casa fent el vago [...] o sigui, lo que veiem ara nosaltres els joves és que ja no hi ha res, hi ha gent que abans acabava l'ESO i podia trobar un treball, ara amb l'ESO no pots fer res. (EA: 15Mar, Codi 114, 2626-3886 i 5652-6123)</p> <p>Accedir a estudis superiors: Eh... entrar a la universidad y seguir con los estudios, eso es lo que más ilusión me hace. (EA: 12Fon, Codi 69, 9336-10114)</p> <p>Entrar en un ciclo. Sí. Entrar en un ciclo, sacarme bachillerato, conseguir el título de bachillerato y entrar en un ciclo. (EA: 6Fon, Codi 139, 22799-23072)</p> <p>Aconseguir una bona feina: Claro, que iba a seguir, eso estaba seguro. [...] Para tener un buen empleo en un futuro [hay que estudiar], y también igualmente es que no hay trabajo ahora. (EA: 19Mar, Codi 42, 15334-15667)</p>
Motivacions ideològiques	Sentiment d'autoeficàcia	<p>Creure en les pròpies habilitats per aconseguir un objectiu: Siempre he querido ir a la universidad. [...] Mmmm... no lo sé, por referencias supongo. Por las metas que veo de las demás personas que lo han logrado, y digo yo también quiero ser, quiero formar parte de ese grupo, quiero llegar a la universidad. (EA: 12Fon, Codi 69, 8212-8842)</p>
	Motivacions filials	<p>Formar-se per ajudar als altres: Siempre he tenido esa idea de..., desde muy pequeña, y por eso opté por las ganas de estudiar, por eso, ¿sabes?, porque en un futuro quiero estudiar, quiero... todo lo que he estudiado quiero aportarlo ahí. (EA: 17Mar, Codi 104, 1993-2681)</p> <p>Formar-se per retornar a la família el seu esforç: En verdad quería hacer negocios, siempre me ha gustado, porque digo: Con un negocio siempre puedes ayudar más a la familia, y yo siempre he pensado así, pero, claro, cuando fuimos a la universidad de visita, ¿vale?, nos contaron que para ser empresario y todo eso tienes que tener unas matemáticas... no normales, sino brutales, ¿sabes? Entonces ya directamente ahí... cancelé eso y dije no. Y ya luego volví a mi idea de integrador social [...]. Y también hago lo que me gusta, que es ayudar a mi gente. (EA: 17Mar, Codi 104, 58501-59818)</p>
	Ideologies de l'oportunitat	<p>Tenir opcions d'ascensió social: El estudio es muy importante ahora, porque así ya tendré por lo menos una base para conseguir un trabajo o algo, porque tengo que tener una expectativa para yo seguir adelante; o sea, en los estudios es como comenzar desde el principio y ya subirás. (EA: 18Mar, Codi 136, 8079-8466)</p>
	Cultura de l'optimisme	<p>Jutjar els projectes vitals i professionals des del seu aspecte més positiu: Si tú vienes con la mente "no quiero hacer nada", "esto me aburre"... por ejemplo, "no sé catalán", "no voy a poder", pues es obvio que no vas a poder, pero si... Por ejemplo, yo tengo una prima que vino aquí y terminó el cuarto de la ESO y ella no sabía catalán ni nada, porque ella vino desde Santo Domingo directamente, ¿sabes? Ella terminó cuarto, le fue bien, hizo el ciclo este de gestión administrativa y ahora ya está terminando el superior, ¿sabes? [...] O sea, ella tampoco sabía catalán, no es lo mismo, pero, yo qué sé, ella... su fuerza, ¿sabes?, su "voy a poder" y tal, pues al final lo consigue. (EA: 1Fon, Codi 115, 40330-41212)</p>
	Imaginar el futur	<p>Tenir un objectiu: Jo ho tenia ficat al cap des de petita, des de molt petita, fer batxillerat i quan acabi fer Dret. És una cosa que tinc... com a les nenes que les fiquen "ets una princesa i demà t'has de casar", doncs jo tinc ficat això. (EA: 7Fon, Codi 87, 39988-40814)</p> <p>Inspirar-se tot projectant-se en el futur: Jo sempre m'he imaginat després, de gran, i em preguntava què faria, i quan tingués la meva família també de què viuria, i doncs em vaig dir a la universitat també. I tens el títol i tens un futur assegurat i... (EA: 23Sab, Codi 9, 26488-27369)</p>

Taula 51. Motivacions de continuïtat emergides

Per últim, dels discursos dels joves emergeixen també “estratègies d'enfrontament”, enteses com aquells esforços que han posat en joc, mitjançant una conducta manifesta o interna, per a fer front a les demandes i conflictes amb què s'han trobat a l'institut. Aquestes estratègies són un exemple de les diferents reaccions que presenta l'alumnat de famílies immigrades per a seguir endavant amb els estudis en moments de dificultat o inestabilitat.

Tot i que la literatura suggereix que aquests joves tenen menys accés a recursos i menys estratègies d'enfrontament que els seus companys alhora de fer front a les dificultats que troben en el transcurs dels seus estudis, les respostes dels joves i dels seus professors apunten els recursos existents, les oportunitats i les condicions que els han ajudat a seguir endavant. Quan demanem als joves que prevegin de quina manera podrien enfrontar-se a possibles dificultats sorgides un cop acabada la postobligatòria, gran part de l'alumnat parla d'esforç, voluntat, ganes i constància. Des del seu punt de vista, per seguir endavant amb els estudis els cal obstinació, afany i interès. En menor mesura, en canvi, diuen que demanarien ajuda. Es tracta, per tant, d'estratègies dirigides a la resolució del problema, estratègies improductives, i xarxes de suport social. Totes elles són presents en els discursos dels joves dels tres instituts.

Per *estratègies dirigides a la resolució de problemes* entenem aquelles accions que fa l'alumnat específicament per a enfrontar la dificultat amb què s'han trobat, tals com esforçar-se més, fixar-se en allò positiu, o concentrar-se en resoldre la situació viscuda:

Bueno, poniéndole empeño y esforzándome. [...] No será fácil, pero... Haré como en bachillerato, ponerle empeño, entender lo que explican y ya está, y seguir. (EA: 18Mar, Codi 136, 31002-31409 i 32829-33455)

Si vienes de otro país y tal, pues eso, que no hay que rendirse, que hay que seguir adelante, que agobiarse no sirve para nada, simplemente para fracasar; que si me siento, por ejemplo, agobiada, me siento a pensar qué es lo mejor, qué es lo que puedo hacer, cómo lo puedo arreglar, ¿sabes?, no estancarme y decir no y no y no. (EA: 1Fon, Codi 115, 42322-43106)

[Si me quedara alguna asignatura] y tanto, y tanto que lo voy a repetir. Es un problema, pero fui lista en apuntarme en la prueba de acceso. [...] [hablé con ellos] y les dije, en caso de que no aprobara o me quedaran 2, ¿vale?, el año que viene quiero hacer sí o sí integración social. Entonces me dijeron que puedo hacer la prueba de acceso. Entonces, claro, como estoy en bachillerato y el bachillerato es un nivel más alto que el de grado superior, todo lo que estudio aquí —las 4 comunes: castellano, catalán, matemáticas e inglés— me sirven para prueba de acceso perfectamente; entonces, en casa cuando llego hago eso más los ejercicios, los exámenes anteriores de las pruebas de acceso de años anterior a grado superior. [...] Y este año lo voy hacer, y si la apruebo, el año que viene hago el superior más las que tengo que recuperar de segundo, que será poco. Y el tiempo que me quede libre pues para hacer los deberes que tengo en general. (EA: 17Mar, Codi 104, 51567-53052)

Les *estratègies improductives* fan referència a una manca explícita d'enfrontament al problema. Alguns joves com la Jenevra diuen ignorar la dificultat; altres com la Jamila es guarden el problema, i com el Feng decideixen no enfrontar-lo optant per no anar a determinades classes, perquè això els redueix la tensió.

J: Doncs com ho he fet sempre, jo continuo a lo meu i ja passarà. (EA: 25Sab, Codi 134, 31038-31149)

J: Amb calma amb mi mateixa i no dient a ningú... (EA: 15Mar, Codi 114, 51913-53011)

F: He hecho campana. [...] Y ese día no había hecho los deberes y no fui. Y me quedé fuera. Y después ya..., pues sí pasó una vez pues pasa dos veces. [...] Ese día [el del examen de Filosofía] no fui. [...] Lo he dejado. Porque era imposible aprobar. (EA: 20Mar, Codi 48, 11852-13458)

Finalment, un grup significatiu de joves parlen de les seves *xarxes de suport*. En els seus discursos fan referència a vincles com les amistats, els familiars o determinats companys i professors de classe que els han ajudat en diverses situacions i que els poden seguir ajudant; a com l'acollida i la pertinença al centre els ha estat un element important de suport —i fins, i tot la participació en determinats grups o activitats dins i fora de l'aula; o a l'ajuda professional que

han rebut en alguns moments. Destinem el capítol següent a abordar en detall aquestes qüestions.

2.2.2. L'imaginari dels joves respecte les opcions que tenen i la seva viabilitat

En segon lloc, prenent com a punt de partida una de les escales administrades del "qüestionari de trajectòria educativa i capital social acadèmic" (Sandín, Sánchez, et al., 2012) en la primera fase de l'estudi, es va aprofundir a posteriori en l'imaginari dels joves respecte les opcions de continuïtat educativa que havien valorat després de l'etapa de secundària obligatòria i respecte les opcions que es trobaven valorant en aquell moment davant de la transició ESO-PO. L'anàlisi dels indicadors de l'escala i els codis analítics emergits en el camp d'estudi són una mostra de la influència de l'imaginari social dels joves en la configuració de les seves trajectòries acadèmiques, concretament a l'hora d'escollir itinerari.

Primerament, es presenten els resultats de l'anàlisi descriptiva inicial dels 26 casos de l'escala administrada per tal de partir d'uns indicadors preliminars mitjançant els quals conèixer quina concepció tenien els joves d'ambdues opcions formatives abans de ser entrevistats. Com s'observa en la figura següent (Figura 32), l'imaginari de l'alumnat és que els itineraris de batxillerat i cicles formatius són diferents en termes de nivell d'exigència, volum de feina i hores d'estudi. Tant l'anàlisi conjunta dels tres centres com segregada per instituts mostra que creuen que el batxillerat és una opció més exigent.

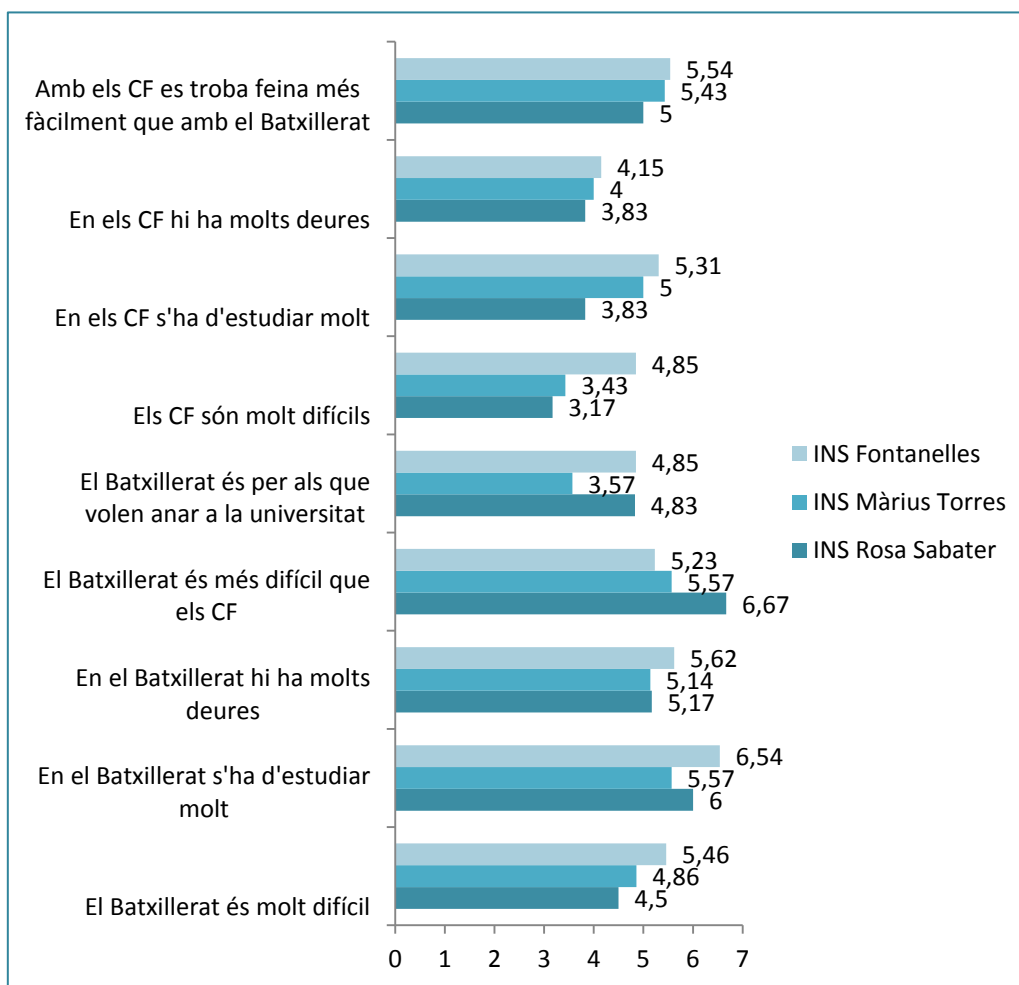


Figura 32. Imaginari dels joves entrevistats entorn al batxillerat i els cicles formatius

Aquesta percepció dels itineraris de secundària postobligatòria captada mitjançant l'escala presenta una clara correspondència amb els codis analítics emergits en les entrevistes (Taula 52). Quan l'alumnat explica els motius de la seva elecció, les seves respostes posen de relleu els aspectes següents: a) el nivell i la capacitat que demanda cada opció; b) el grau d'exigència entesa com les hores d'estudi que poden estar implicades en cada opció; i, c) un conjunt ampli d'aspectes vinculats a com quedarien configurades les seves trajectòries si opten per una opció o l'altra –llargada dels itineraris, opcions possibles, etc.–, i de quina manera això estaria limitant o ampliant les seves sortides professionals i acadèmiques.

Dimensió	Ítems de l'escala	Codis analítics emergits
Grau de dificultat	<ul style="list-style-type: none"> Els CF són molt difícils El Batxillerat és molt difícil 	Nivell Capacitat
Grau d'exigència	<ul style="list-style-type: none"> En els CF hi ha molts deures En el Batxillerat hi ha molts deures El Batxillerat és més difícil que els CF En el Batxillerat s'ha d'estudiar molt En els CF s'ha d'estudiar molt 	Hores d'estudi
Sortides professionals/acadèmiques	<ul style="list-style-type: none"> Amb els CF es troba feina més fàcilment que amb el Batxillerat El Batxillerat és per als que volen anar a la universitat 	Perfil acadèmic o professional Llargada dels itineraris i de les trajectòries Opcions possibles Prestigi vinculant

Taula 52. Correspondència entre els ítems de l'escala i els codis analítics emergits en les entrevistes

D'aquesta manera, tot intentant justificar perquè van optar per uns estudis o altres, les explicacions dels joves plantegen que el batxillerat és una modalitat més acadèmica i directa, la qual vinculen a una major capacitat intel·lectual, més exigència, més prestigi, i més opcions formatives i professionals posteriors. En canvi, creuen que els cicles són menys exigents, menys difícils, professionalitzadors, i vies d'accés més llargues. Aquests resultats són coherents amb el fet que a Espanya la formació professional estigui àmpliament reconeguda com una opció formativa per a l'alumnat que no obté bons resultats acadèmics a l'ESO o al batxillerat (Merino, 2005). Malgrat es defensi el contrari, està considerada "la segona via" (Marhuenda, 2012) dels que presenten trajectòries dèbils o irregulars. El professorat entrevistat ho explica així:

Els alumnes que agafen un cicle de grau mig ja no són bons alumnes, perquè si no haurien fet la rama de batxillerat o... després van a grau superior, no? No tots són mals alumnes tampoc; però, en general és un perfil fluixet, amb la qual cosa [els alumnes de famílies immigrades] no és difereixen perquè se suposa que quan han arribat al cicle ja porten una ESO, [...], una formació ja aquí, i en principi venen tots més o menys igual. (EP: 16Sab, 7863-8311)

La concreció dels codis analítics apareguts es detallen tot seguit (Taula 53):

Dimensió	Codi analític	Concreció del codi
Grau de dificultat	Nivell	<p>Els CFGM són més fàcils: Todos lo dicen, que los que hacen bachillerato y luego se pasan a ciclo superior es como un cambio muy grande, que ahí las cosas son más fáciles que en bachillerato. (EA: 19Mar, Codi 42, 11876-12594)</p> <p>El batxillerat és més difícil: És molt difícil batxillerat; [...] al principi volia fer batxillerat, però [...] tenia clar que no podia, però ells ho van intentar i els hi va anar malament i ara estan fent cicles, i han perdut un any. (EA: 15Mar, Codi 114, 6303-7337)</p>
	Capacitat	<p>Optar per batxillerat és una qüestió de capacitat: ¿Un ciclo? Porque yo me veía capaz de hacer el bachillerato. [...] no sé, no pensaba perder dos años para que yo pueda hacer bachillerato, me veía capaz, pero no pensaba que era tan difícil. (EA: 6Fon, Codi 139, 15753-16571)</p>
Grau d'exigència	Hores d'estudi	<p>El batxillerat implica constància: Yo sabía que no podía hacer el Bachillerato, porque sé que son horas de estudiar, tienes que estar estudiando pim pam. (EA: 14Mar, Codi 128, 11241-11928)</p>
Sortides professionals/acadèmiques	Perfil acadèmic o professional	<p>Els CFGM es centren en una temàtica professional escollida: Es algo que tú eliges... o sea, el bachillerato también lo eliges pero los ciclos es como más... lo que tú quieres, ¿sabes?... o sea, puedes elegir entre enfermería, administración, peluquería..., lo que más te guste. En bachillerato, las materias son las que son, por más que elijas ciencias, Historia te la dan, Matemáticas igual... el ciclo es como más, no sé... [aplicado] (EA: 1Fon, Codi 115, 19042-19538)</p> <p>Amb els CFGM s'obté un títol professional i es pot accedir a ES: Si tomo el superior, tengo algo más que refuerza el título de grado medio. [...] Tengo otro título y tengo... no sé, ¿sabes?, igualmente puedo entrar a la Universidad. (EA: 1Fon, Codi 115, 32193-33019)</p>
	Llargada dels itineraris i de les trajectòries	<p>Optar per batxillerat és anar més ràpid: Porque me sentía capaz de terminar ya rápido los estudios, entonces dije, no me voy a estar yendo a ciclos, pudiendo hacer bachillerato, y aquí he llegado. [...] Porque no quiero estar estudiando mucho tiempo, quiero terminar de hacerlo ya. [...] Quiero llegar rápido a la universidad. (EA: 12Fon, Codi 69, 1230-1800)</p> <p>Porque quería ir a la universidad. Sí. En vez de hacer dos años... cuatro, pues... (EA: 11Fon, Codi 95, 4956-5120)</p> <p>Optar per CFGM "es tirar endarrere": Es un ciclo medio, no sé... si fuera un superior, vale, pero estás como en un escalón de la escalera, y en vez de subir, bajas. [...] [Además luego] tengo que hacer una prueba de acceso... (EA: 1Fon, Codi 115, 22594-23780)</p>
	Opcions possibles	<p>El batxillerat dona més opcions: Jo volia fer batxillerat perquè jo tinc aquí moltes opcions, i abans però no podia parlar català ni castellà, no molt; per això els meus professors em van dir que no, que faci un cicle, després si vols pots fer el batxillerat, i ara faig un cicle d'Administració i després faré batxillerat. (EA: 5Fon, Codi 127, 965-1684)</p>
	Prestigi vinculant	<p>Tenir batxillerat és una opció curricular més bona: Pensé que si hago un bachillerato pues triunfaría más que haciendo un ciclo medio. [...] No sé, en el currículum es mejor tener un bachillerato que un ciclo medio, ¿sabes? (EA: 19Mar, Codi 42, 11876-12594)</p>

Taula 53. Concreció dels codis analítics emergits en el camp d'estudi en torn a la percepció de les diferències entre el batxillerat i els CFGM

Anàlogament, les concepcions de l'alumnat en torn als estudis universitaris i als CFGS que es desprenen de les entrevistes mostren que la seva percepció entorn als cicles continua sent equivalent. I, de la mateixa manera, conceben també els estudis universitaris com ho feien amb el batxillerat. Des del seu punt de vista, l'educació superior és una opció de més prestigi, de més exigència, més acadèmica i més difícil, per a la qual s'ha d'estar preparat, però que permet aconseguir feines més remunerades i de posicions més altes. Per contra, continuen veient els cicles –en aquest cas CFGS– com una via més professionalitzadora, menys difícil, i menys exigent, encara que coincideixin que pel fet de passar d'etapa la dificultat dels estudis pugui incrementar-se.

Com pot veure's en la taula següent (Taula 54), els codis analítics tenen novament una clara correspondència amb les dimensions dels ítems escalars i dels codis analítics apareguts anteriorment, malgrat que en aquesta ocasió han fet més èmfasi en l'exigència, el nivell i la preparació que no pas en la capacitat. Tampoc apareix, en aquesta anàlisi que optar per una via o altra suposi allargar més la seva trajectòria acadèmica.

Dimensió	Codi analític	Concreció de del codi
Grau de dificultat	Nivell	<p>La universitat és difícil: Penso que la universitat també tindrà un ritme així [ràpid i difícil]. (EA: 8Fon, Codi 102, 6450-6936)</p> <p>El CFGS serà més difícil que el CFGM: Serà molt més difícil. [...] Perquè aquest any és molt senzillet en realitat i jo crec que l'any que ve hi ha matèries, no matèries, sinó conceptes bàsics de batxillerat i coses així que no he tractat i fins que el pugui agafar, diguem, em costarà una mica. Això em sembla, eh? (EA: 21Sab, Codi 121, 30427-31031)</p> <p>El CFGS serà més relaxat que el batxillerat perquè fas allò que t'agrada: Espero que sea más relajado, más tranquilo porque son mis materias, materias que ya me gustan. (EA: 13Fon, Codi 62, 25902-26083)</p>
	Hores d'estudi	<p>Els estudis universitaris impliquen constància: Claro, la universidad con mis notas no es buena para... no soy un chico muy estudioso. [...] No me gusta mucho estudiar y tampoco soy un chico que saque dieces, nueves... o sea, mis notas son 5, 4, 5, 6... (EA: 26Sab, Codi 6, 6369-7127)</p>
Grau d'exigència	Preparació	<p>Optar per estudis universitaris és una qüestió de preparació: Perquè ara no em veig allà. O sigui vull fer un grau superior i després si ho veig possible pues entro en la Universitat i (més) també per les notes. Perquè quan... si fas un grau superior fas lo que t'agrada i pots treure més nota. En canvi en el batxiller pues no sé, em va més o menys regular... La nota no serà molt alta i no podré accedir a... [...] Perquè, no sé, per l'edat, no sé, no... Encara no em veig preparat. (EA: 8Fon, Codi 102, 4528-5239)</p>
	Perfil acadèmic o professional	<p>Els CFGS es centren en una temàtica professional escollida: El ciclo va a ser otra cosa porque es una materia específica. Siempre han dicho que "bachi" es como cultura general, ¿no? (EA: 24Sab, Codi 112, 38620-38921)</p>
Sortides professionals/acadèmiques	Opcions possibles	<p>Els estudis universitaris donen opcions salarials i laborals millors: Tener una carrera... no sé, es fuerte. Algo así, por decir. [...] O sea, que un doctorado o una licenciatura es algo fuerte. [...] [Puedes tener] un buen trabajo, un buen salario... ¿no? (EA: 10Fon, Codi 132, 2550-3037)</p>
	Prestigi vinculant	<p>Tenir estudis universitaris està més valorat: [La universitat] són estudis més alts, més valorats, tens més possibilitats de trobar treball i no sé... una persona ha de tenir estudis més alts. (EA: 8Fon, Codi 102, 28535-28811)</p> <p>En China la tradición es que la uni es lo más importante y los ciclos son más... cosas que da igual. (EA: 20Mar, Codi 48, 37743-39072)</p>

Taula 54. Concreció dels codis analítics emergits en el camp d'estudi en torn a la percepció de les diferències entre els estudis universitaris i els CFGS

Es constata, doncs, que més enllà del rendiment acadèmic de l'alumnat de famílies immigrades, els protagonistes de l'estudi plantegen significats i interpreten les opcions formatives i professionals que tenen basant-se en els seu propi imaginari, el qual pot desgranar-se en les subcategories descrites. Aquestes integren actituds, opinions, creences i estereotips que sustenten la distinció entre el batxillerat, la universitat i els cicles formatius: les primeres opcions –el batxillerat i la universitat– són vistes com la via natural a partir de la qual els alumnes bons accedeixen a la universitat, i la segona –els CFGM i CFGS– com una opció a través de la qual poden continuar amb els estudis amb opcions d'inserció laboral ràpida tot i haver seguit trajectòries més dèbils. D'aquesta manera, s'observa que continuen vigents les diferències entre aquestes vies tant a nivell de prestigi, com del tipus de perfil d'alumnat que es creu que hi accedeix, com del valor social que tenen, i que els joves de famílies immigrades també les comparteixen.

2.2.3. Les expectatives familiars i l'orientació educativa del professorat

Les opcions formatives per les quals opten estan també condicionades, d'una banda, per l'orientació educativa i les recomanacions que reben per part del professorat i, de l'altra, per les expectatives i pressions de les famílies, tal i com es posa de relleu en els fragments següents:

La única materia que se me daba bien era la economía. Entonces esto como es cómo lo mismo, de empresas... [...] un profe —o sea, se me da bien el ordenador y eso se me da bien—, un profe nos dijo a mí y dos amigas más que sería bien que hagamos este ciclo. [...] Sí. O sea, en verdad lo hicimos por él, porque nos [aconsejó] (EA: 14Fon, Codi 145, 16978-17784)

A: No t'has plantejat fer algun cicle? Sempre has tingut clar que volies fer batxillerat i després universitat?

T: Sí, és que la meva mare tampoc... Des de que va entrar la meva germana [gran] [...] és la opció més mínima que tinc. [...] A la meva germana no li agradaven tampoc els cicles perquè no... els veia massa fàcil, doncs ho va apuntar així i [...] la meva mare ja es va quedar amb aquesta idea. (EA: 23Sab, Codi 9, 27370-28491)

En aquest sentit, en aquest apartat queden recollides aquestes dues subcategories emergides en les narratives dels joves, les quals posen de manifest que les expectatives familiars i la seva influència en les decisions de continuïtat dels joves no sempre es corresponen linealment amb l'orientació educativa dels docents. Les expectatives i creences de les famílies sobre el paper de l'escola són centrals en l'elecció dels itineraris que cursen els seus fills, però no sempre estan relacionades amb l'experiència acadèmica dels mateixos al llarg del seu trànsit per la secundària i la postobligatòria, ni amb els resultats que obtenen; d'aquí que l'orientació educativa i les opcions formatives que el professorat recomana difereixin dels consells familiars. D'aquesta manera, malgrat que ambdues subcategories són factors explicatius de les trajectòries educatives d'aquest alumnat, el seu efecte és difícil d'establir perquè es documenten resultats diferents en cada cas particular.

Als fragments següents s'exemplifica aquesta situació:

Y mi padre pues siempre, como quiere que siempre hagamos lo más, ¿sabes?, nos metió al científico, y yo "que no puedo, que no puedo, que no". Bueno, 3 meses, saqué las notas más bajas; se lo enseñe: "¿Ahora te conformas?" "Venga vamos al social", y ahí sí. "Pero me prometes una cosa, que apruebas con mejor nota". Y ahí sí ya aprobé con mejor nota. (EA: 17Mar, Codi 104, 11292-12654)

Hi ha l'altre cantó, que són famílies que tenen unes expectatives –i això també genera problemes– molt altes del seu fill. [...] Que va ser arquitecte, que va ser médico. I llavors..., "Escolti, tots els oficis són bons. Clar que un s'ha de formar, però si el seu fill té problemes en matemàtiques probablement ha de buscar un camí alternatiu, perquè si no tindrà molts problemes". És que també has de ser molt diplomàtic perquè tampoc els pots dir... Però tenen una certa distorsió de que "Mi niño, mi niño" i veus que el niño pot fer coses, però potser no aquestes, i costa tractar això. (EP: 6Fon, 7120-7859)

Per al professorat, els pares solen tenir expectatives esbiaixades i sovint pressionen als fills per a que escullin itineraris als quals no tots podran fer front, cosa que també destaquen alguns alumnes quan narren com van viure la transició de la secundària obligatòria a la postobligatòria. Consegüentment, ens trobem amb que el professorat explica múltiples situacions en les quals els joves s'enfronten amb dificultats un cop iniciada la via formativa i s'han vist obligats a canviar d'itinerari:

Molts sí que al primer trimestre ja es passen a cicles. I alguns continuen *erre que erre*, és que això no els podem obligar. [...] I d'aquests, què? Els diem als pares que no es traurà batxillerat i continua, és que no podem fer res perquè són lliures de continuar. [...] Tenim dos alumnes que són africans, que han arribat amb una sèrie de mancances: han estudiat en grups adaptats fins a quart d'ESO, després han fet cicle mitjà, després han tornat a batxillerat, i el seu pare pensava –d'un d'ells– que aniria a fer Ingenieria. I jo li deia, amb aquest nano, "justos, justos, justos, treu cinc, molt justos". (EP: 8Mar, 17219-18371)

Fruit de l'anàlisi es constaten, llavors, dues situacions més. D'una banda, ens trobem amb molts canvis d'itinerari al llarg del primer curs de postobligatòria (per exemple, del batxillerat científic cap al batxillerat social, o del batxillerat cap a CFGM).

D: No, o sea, hice, o sea, empecé el bachiller. [...] Me fue fatal. No sé si era porque no tenía ganas de estudiar o qué, pero... no pude. Lo contaba muy... difícil, o sea, no entendía nada. [...]
A: ¿Qué especialidad empezaste hacer allí?
D: El humanístico.
A: Y ¿cuánto tiempo estuviste haciendo el bachillerato humanístico?
D: Un año.
A: El primer año. Y entonces ¿cómo fue?
D: O sea, lo intentaba, lo intentaba, pero no podía. O sea, las cosas no me entraban en la cabeza. [Lo viví mal, no sé, es que... no sé, mal, porque perdí un año. (EA: 4Fon, Codi 145, 16052-16977)

De l'altra, ens trobem amb què a alguns alumnes només se'ls obren determinades portes, les quals acaben esdevenint les opcions formatives per les quals opten després de l'ESO (Gil, 2005) o al llarg de la seva vida acadèmica:

A: Hiciste un ciclo, ¿por qué? [...]
K: Porque no sabía nada de bachillerato, ni siquiera me hablaron [fa referència al professorat] mucho de bachillerato; y segundo porque siempre me dijeron que bachillerato era muy difícil para mí, que yo no podía, que con mi nota no, tal, entonces siempre iba orientada más al ciclo, ¿sabes?, me hablaban más del ciclo que de bachillerato, entonces como que yo pensaba que bachillerato casi ni existía. Entonces por eso me decidí a hacer un grado medio. (EA: 17Mar, Codi 104, 6067-7345)

2.3. Experiència acadèmica viscuda i dificultats associades: trajectòries d'èxit fràgil

En aquest últim apartat, s'analiza l'experiència acadèmica de l'alumnat en els últims cursos per tal d'aproximar-nos novament als elements que expliquen la construcció de les seves trajectòries. Com dèiem, l'anàlisi de les trajectòries educatives traçades permet entendre la continuïtat d'aquests joves i les decisions que prenen. Per fer-ho es parteix de la valoració que fan del seu pas per l'ESO, per a després indagar comprensivament com han viscut la postobligatòria i entendre, així, la seva permanència en el sistema educatiu, i les dificultats a les quals perceben que hauran de fer front. En la major part dels casos, els joves dels tres centres descriuen un pas per la secundària obligatòria, aparentment, sense grans dificultats, tret d'algunes puntuals amb la llengua vehicular i en determinades assignatures, cosa que es reprèn més endavant.

Doncs, bé. Bueno, no ha sigut tan difícil. Ara enyoro l'ESO. [...] Sí, perquè era tot més fàcil. (EA: 23Sab, Codi 9, 24940-25148)

Bien. Ha ido bien. [...] Tirado, muy fácil. (EA: 19Mar, Codi 42, 13913-14045)

Desde primero a cuarto de la ESO muy buena, lo he pasado... bueno, me lo he pasado muy bien aquí con los profes, con los alumnos también, con los alumnos que... y bueno, desde primero de bachillerato empecé el desastre que ya no me gustó nada. [...] Es mucho más difícil y ya te tienes que centrar a tope ahí... (EA: 6Fon, Codi 139, 23648-24256)

La ESO... o sea, como cuando ya entré a primero ya tenía conocimiento el idioma, ya me fue más fácil adaptarme a las clases y todo eso, ya no me costaba tanto que al principio cuando llegas a España. O sea, que más fácil, más sencillo, y en esa época sí sacaba más de 6, a veces sacaba más de 6, tenía notas más altas, igual que había temas como el catalán que me costaba, pero igualmente así no repetí ninguna. (EA: 26Sab, Codi 6, 29148-29631)

Tanmateix de l'anàlisi de les entrevistes emergeixen dues qüestions clau: d'una banda, el que anomenem "diferents tipus o perfils d'èxit" i de l'altra "la construcció de trajectòries d'èxit fràgil". Precisament aquestes dues subcategories són les que s'aborden ens els apartats que segueixen i, les que permeten entendre que l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades queda emmascarat per situacions de gran complexitat que, en part, poden fer qüestionar allò

que entenem per “èxit” si es prenen en consideració les dificultats i les situacions d'exclusió que viuen els joves en el seu trànsit cap a la postobligatòria i cap a etapes posteriors. És indubtable, però, que estem davant de joves que han arribat fins al segon curs de PO, la qual cosa es reprèn en el capítol següent tot posant de relleu els mecanismes relacionals –xarxes formals i informals– que han posat en joc per fer front a aquestes dificultats i situacions.

2.3.1. Diferents perfils d'èxit

En l'anàlisi de les trajectòries dels joves s'identifica un subgrup d'alumnes que destaca per tenir un major rendiment acadèmic i, que ha cursat l'ESO en grups de nivell més alt, i un altre subgrup d'alumnes amb trajectòries menys reixides i que, ha estat partícip d'agrupaments flexibles en els nivells baixos. En l'apartat anterior s'ha vist que encara que tots hagin accedit a la postobligatòria, molts amb trajectòries educatives més dèbils han estat orientats cap a cicles i en canvi els seus anàlegs cap al batxillerat. No obstant, diferenciar l'alumnat de famílies immigrades en base a aquestes dues tipologies d'èxit en funció de l'itinerari recomanat –els que van a batxillerat i els que van a cicles–, entre altres aspectes, amaga que precisament la gran majoria dels joves, independentment dels estudis que acaben cursant, han construït trajectòries marcades pels dispositius de suport pels quals han passat. Aquest element els situa en una posició de desavantatge respecte els seus companys perquè ha condicionat –i continua fent-ho– la seva continuïtat educativa. Els resultats emmascaren, en aquest sentit, suposats perfils d'èxit diferenciat entre els joves que se'ls recomana que facin un itinerari determinat i hi accedeixen.

Fruit d'això, entre els joves que fan cicles i els que opten per batxillerat s'observen diferències en la forma com viuen la transició de l'ESO a la postobligatòria. Els que accedeixen a cicles viuen i senten l'itinerari que han seguit com quelcom gradual, de manera que a mesura que passen de curs augmenta la dificultat dels seus estudis. Els joves que accedeixen a batxillerat, en canvi, s'enfronten amb una etapa en la qual l'exigència acadèmica és més important, independentment de si han canviat o no de centre en el moment de fer la transició –una situació que està condicionada també pel fet que el batxillerat esdevingui per a tot l'alumnat l'etapa on es produeixen més abandonaments (Gordillo, 2010; Merino & Llosada, 2007).

En Mario, per exemple, explica que no ha notat una gran diferència entre el pas de l'ESO al CFGM que cursa, encara que mica en mica el nivell d'exigència vagi augmentant. Mentrestant, en Sabit parla del nivell del CFGM que cursa comparant-lo amb l'experiència que els seus companys viuen al batxillerat. Segons ell, les seves amistats que van optar per batxillerat estan tenint una experiència negativa en aquesta etapa; en canvi, ell sabia que li faltava hàbit d'estudi per a poder optar per aquesta altra opció, motiu pel qual va decidir matricular-se en un cicle formatiu:

A: Y ¿cómo describirías que ha sido tu paso por la ESO y por este ciclo que ya estás a punto de acabar?

M: Más interesante, bien, ha sido una aventura, con dificultades y felicidades. [...] De trabajo o así. He ido más apurado que otros [se refiere a los compañeros].

A: Y en ciclos ¿has notado alguna diferencia?

M: No. [...] Bueno, sí, que antes, el primer año, es un poco más suave, cuando estás pasando de la ESO y así. Mientras que, claro, ahora ya [se refiere al segundo curso] es que vas más... machaque. Más directo. (EA: 22Sab, Codi 103, 21760-22369)

A: ¿Y cómo describirías que ha sido tu paso por secundaria y luego a ciclos?

S: Bueno, está bien. Ahora en verdad es un poquito más fácil. Es más fácil que Bachillerato, porque yo iba a hacer Bachillerato pero al final no, porque sé que no... sé que no. [...] Lo sé porque... no sé. Tengo mis amigos que están en Bachillerato y están muy mal. Les va mal. Yo estoy contento de haber elegido este ciclo, la verdad es que sí.

A: ¿Y por qué decidiste ciclos?

S: Básicamente yo, porque yo ya lo sabía. Yo sabía que no podía hacer el Bachillerato. (EA: 14Mar, Codi 128, 11241-11928)

De manera anàloga, el Girish i la Jenevra –d'instituts diferents– descriuen que a diferència de l'ESO on pràcticament no havien d'estudiar per aprovar les assignatures, s'han adonat que al batxillerat els calen, d'entrada, moltes hores d'estudi i un gran esforç per aprovar:

En la ESO yo no hacía nada en casa, no estudiaba y en bachillerato sí que tienes que estudiar en casa, hay que trabajar para poder sacar buena nota. [...] Noté mucho la diferencia de primero a segundo sobre todo, porque está el treball de recerca, y también tienes que hacerlo y después tienes que estudiar más porque ya es el último año y pasa muy rápido. (EA: 9Fon, Codi 78, 13950-14631)

Sobretot quart [d'ESO], em va semblar molt fàcil. [...] El primer any que vaig fer [batxillerat] va ser bastant difícil, perquè és que jo durant la ESO no vaig prendre cap apunt, però cap. I en arribar a batxillerat vaig veure que si no prenies apunts, doncs anaves molt malament, i això per mi, com no ho havia fet mai, va ser bastant difícil. Però després ja, el segon any que vaig fer primer ja era més fàcil i ara anem tirant. [...] Memoritzava i era suficient, i si havia de repassar mirava el llibre... (EA: 25Sab, Codi 134, 21099-22271)

Es posa en evidència així que malgrat haver cursat “trajectòries d'èxit fràgil” –com es planteja en l'apartat que segueix– els joves que cursen cicles no es troben amb tantes dificultats acadèmiques com els companys que opten per batxillerat per la naturalesa mateixa de l'itinerari. Aquest element, però, no supera el fet que aquests joves més que altres hagin construït una trajectòria educativa dèbil amb mancances formatives que els posicionen en una situació més vulnerable en un futur, per exemple, tant al mercat laboral com a la prova d'accés a grau superior si opten per seguir estudiant. Aquesta situació pot desencadenar que l'alumnat que inicia itineraris de formació professional com a conseqüència de presentar una trajectòria educativa dèbil, s'enfronti més endavant a dificultats per canviar d'itinerari per les mancances formatives que presenta les quals li obririen noves possibilitats formatives en el futur. En altres paraules, el fet de condicionar una determinada modalitat formativa a un perfil d'alumnat concret provoca que es produeixin situacions d'exclusió educativa. Alhora, provoca que determinats alumnes en situacions de major vulnerabilitat acadèmica es facin més visibles en uns itineraris que en altres, provocant novament una situació segregacionista. Per contra, les explicacions dels joves que cursen cicles plantegen que han viscut una experiència acadèmica positiva, a partir de la qual han construït aspiracions de continuïtat, vinculades sobretot als itineraris professionalitzadors iniciats. A curt termini, molts es plantegen accedir a un CFGS, cosa que no pretenien un cop acabada l'ESO; a llarg termini, en alguns casos es plantegen arribar a cursar estudis universitaris:

L'any que ve voldria fer la prova d'accés o curs pont per fer el cicle superior. [...] El de [DAM], que és de Programació. [...] Si el cicle superior m'ha anat bé, amb unes notes mitjanes més o menys bones, m'agradaria continuar estudiant. [...] Un cop fet el superior veure on puc anar a estudiar una mica més, la universitat, on sigui. Si no, puc intentar trobar un lloc on em senti a gust i pugui fer el que jo vulgui de programació. [...] Per exemple, si anés a la universitat i trobés alguna cosa de videojocs, m'agradaria. Si no fossin videojocs o això, algun programa relacionat amb Windows i coses així. (EA: 21Sab, Codi 121, 5215-5710 i 17756-18889)

2.3.2. La construcció de trajectòries d'èxit fràgil

Independentment de que puguin identificar-se diferents “tipus d'èxit a secundària” atenent que tots els joves entrevistats han superat la transició ESO-PO i han arribat al segon curs de la postobligatòria en circumstàncies diferents, els resultats posen de relleu que malgrat la trajectòria traçada a l'ESO, gran part dels joves entrevistats han construït el que anomenem “trajectòries d'èxit fràgil”, que en alguns itineraris es fan més visibles que en altres.

Les narracions dels joves en positiu amaguen els dispositius de suport pels quals han passat –grups adaptats, etc.– i les estratègies que han utilitzat i que els han servit al llarg dels anys per superar l'etapa obligatòria. La cap d'estudis de l'Institut Màrius Torres explica com funcionen els grups adaptats i el tipus d'adaptacions curriculars que fan. Segons ella, l'alumnat que és partícip d'aquests grups de nivell hauria de ser orientat cap a cicles per a poder enfrontar-se a les exigències de l'etapa postobligatòria i garantir la continuïtat acadèmica de l'alumne.

No segueixen el currículum normal i es rebaixen una mica alguns temes, que no treballen tant en profunditat i llavors... clar, aquests estan principalment dirigits cap a Formació Professional, però com que són lliures de inscriure's al batxillerat, llavors ells ho fan perquè pensen que poden fer-ho, o les seves famílies una mica els obliguen a que facin batxillerat. [...] Tenen unes expectatives que a lo millor no són realistes. [...] Per exemple a la meua fan els grups ordinaris sumes, restes, multiplicacions i divisions; i aquí només fan sumes i restes. Llavors treballen una part de les Matemàtiques i la que és més profunda no i, clar, quan arriben a batxillerat tenen uns mancances de redacció, de sintaxi, les matemàtiques no [...]. Llavors comencen a treballar sobre aquesta base i tenen aquestes dificultats. (EP: 8Mar, 3739-5012)

L'assignació de l'alumnat per grups de nivell és, per exemple, un element recurrent que està present en la construcció d'itineraris de continuïtat; quelcom que tot i les recomanacions dels docents no ha condicionat els seus plans o les opcions de postobligatòria escollides quan han acabat 4t d'ESO, sinó que més aviat un cop han aconseguit el graduat, molts han decidit accedir al batxillerat. Denoten, així, que construïen trajectòries educatives d'èxit que anomenem "fràgils", recolzades pel sistema, i ignorant les dificultats que podien trobar-se un cop finalitzada l'ESO. Els relats dels joves demostren que mentre que alguns han viscut com una oportunitat les adaptacions (i.e. grups de nivell) i els suports rebuts (i.e. aula d'acollida, aula oberta, etc.), altres ho han viscut com un espai de minorització¹²¹ i/o com una via per acabar l'etapa sense esforç. Els fragments següents són només un exemple de com la Kesia narra el seu pas per l'ESO i com ha viscut, en el seu cas en positiu, l'ús de diferents unitats de suport:

K: [Cursé la ESO] aprobando perfectamente. A ver, primero no, porque estaba en el curso inadecuado, estaba en el A, y entonces, claro, iban más rápido que yo; y en segundo ya me cambiaron a uno adaptado, ¿vale?, y ahí sí que aprobaba todo con buena nota, y luego de ahí hasta cuarto. Y si... siempre aprobar, yo nunca había suspendido nada.

A: El hecho de que te pusieran en el adaptado ¿te puede haber perjudicado para seguir estudiando? [...]

K: No, me ha ayudado mucho, me ha ayudado. Aunque la gente luego, en el grupo, siempre te dicen: "¿En qué grupo te ha tocado? Ah, en el grupo de los tontos, ja, ja". Aunque se rían y eso, [...] para mí, es lo de menos. Yo mientras que apruebe y entienda y estudie, puf, a mí me da igual, ¿sabes? Y a mí lo que realmente me gusta es que yo vaya aprendiendo, vaya haciendo y vaya hacia adelante; luego ya que repita, esté en un grupo u otro, ya me da igual. (EA: 17Mar, Codi 104, 48352-49446)

A: ¿Has usado alguna vez algún recurso así del centro como por ejemplo l'Aula d'Acollida o algo así?

K: Muchísimas. No, muchísimo... Cuando era pequeña mucho, sí, sobre todo en primaria... [...] Iba un poquito así mal [...]. Entonces mis profesores aconsejaron a mis padres de que me apuntaran al Centro Obert, que se llama. Entonces era... Bueno, era Centro Especial primero, ¿vale? [...] Y estuve allí unos años. Y después estuve en un Centro Obert, [...] ahí también te ayudan a hacer deberes y te hacen juegos también. Y siempre he ido a este tipo de..., siempre que te ayudan... (EA: 17Mar, Codi 104, 3764-5261)

En canvi, l'alumnat que valora aquests suports com una via a partir de la qual pot finalitzar l'etapa i accedir a la postobligatòria sense un gran esforç, el professorat conclou que són joves que han après que poden completar l'ESO gràcies a les adaptacions de nivell i que, més endavant, s'enfronten a dificultats importants amb la PO. En aquest sentit, dels discursos de bona part del professorat es desprèn una certa preocupació per l'impacte que poden tenir les estratègies adoptades a nivell institucional tant en les trajectòries dels joves com per a la resta de l'alumnat. Entenen el suport que reben els joves com una manera d'ajudar-los acadèmicament a que acabin els estudis obligatoris i, a l'hora com un "engany" del sistema perquè després poden matricular-se sense nota de tall ni prova d'accés al batxillerat malgrat presentar "mancances acadèmiques importants" a les quals molts no poden fer front.

Tendim més a la adaptació que no pas al reforç... [...] Hi ha molts nanos que s'adonen que si treballen poc, de seguida els hi facilites les coses, i entren en aquesta idea de que cada vegada m'ho posaran més fàcil, per tant cada vegada fa que jo estudi menys, no? [...] Fins i tot poden tenir millors notes que un alumne que va a un grup A i que no para d'estudiar i que treballa més. Tenim aquestes contradiccions. [...] No són tontos aquests nanos, però són astuts, no?, saben com resistir. (EP: 18Sab, 7922-9695)

¹²¹ Vegeu l'epígraf "Mesures de suport traduïdes en mecanismes d'exclusió" del subapartat 3.1.1. Mesures desplegadas a l'INS Rosa Sabater i a l'INS Màrius Torres del capítol 4.

S'han de donar opcions a tots, els que no han d'anar a estudis superiors perquè són menys acadèmics i no se'ls ha de castigar i suspendre'ls sense tenir un graduat escolar, perquè, l'han de tenir per treballar i és necessari, però tampoc s'ha de castigar als altres, abaixant el nivell, no? [...] un alumne que es gradua amb una diversificació curricular o amb un grup adaptat té el mateix graduat exactament que un alumne que es gradua en un grup ordinari i, per tant, per llei pot accedir al batxillerat de la mateixa manera. Llavors, clar, quan tu et trobes... –no tant en el grup de ciències perquè ja hi van gent més acadèmica–, però a vegades, “ah! Bueno, el batxillerat humanístic” i amb aquesta cosa de que si tens el graduat en batxillerat no cal que fàcis la prova d'accés a CFGS [...] ens trobem a alumnes de grups adaptats, de grups de diversificació curricular en el primer de batxillerat i, que, és clar, això és una mica inviàble. [...] Has aprovat l'ESO [...] sense haver fet uns continguts mínims que necessites per a batxillerat [...], i la frustració que es troben després [...] quan veuen que no poden seguir i, [...] després [...] estan enfadats amb el sistema, i amb nosaltres. (EP: 10Mar, 4657-7833)

A conseqüència d'aquest fenomen, en els discursos del professorat s'identifiquen, d'una banda, referències valoratives en torn a l'adequació o funcionalitat dels grups de nivell com a estratègia de suport, però, també de continuïtat; de l'altra, referències a com encamina cada centre el seu alumnat cap a aquells itineraris que s'adequen millor al seu nivell. En la cita anterior, trobem precisament un exemple d'una tutora que explica que els joves de famílies immigrades que presenten trajectòries amb més possibilitats de continuïtat educativa els orienten cap al científic. En la cita següent, en canvi, pot veure's un altre exemple de les valoracions crítiques del professorat en torn a com els condicionen els itineraris seguits:

Realment la trajectòria que nosaltres els hi marquem a quart jo crec que sí que és definitiva. Estic segura que l'encertem bastant en els grups alts i baixos, [...] però hi ha un percentatge petit del grup mig que no estan col·locats en el lloc adequat. [...] Amb aquests els hi hagués anat bé un grup heterogeni; però per l'estructura de tot el sistema hem de tenir 5 grups i els hem de ficar en algun lloc. I “tu, que tiraries una mica més, no hi caps en el grup A perquè ja són 30, així que et poso amb els mitjos”, i estem hipotecant alguns d'aquests camins, eh? [...] la ubicació d'aquests alumnes els condiciona. (EP: 17Sab, 16894-17896)

En el cas dels joves que formen part del nostre estudi i que van decidir optar –sobretot– pel batxillerat un cop finalitzada l'ESO, la narració de les seves trajectòries evidencia, per alguns, canvis sobtats d'itinerari a causa del fracàs viscut en els primers mesos de batxillerat. Per altres, evidencia un desenvolupament a la postobligatòria fent front a dificultats acadèmiques que no preveïen. I, per als altres joves que no han format part de la segona part d'aquesta recerca, evidencien també situacions de fracàs que els han dut a abandonar prematurament malgrat haver iniciat la PO.

Ambdós aspectes –“l'existència de diferents perfils d'èxit” i “la construcció d'aquestes trajectòries”–, per tant, expliquen com l'alumnat ha traçat el seu camí al llarg de la secundària obligatòria i postobligatòria i, per tant, l'èxit educatiu dels mateixos està condicionat per aquests elements tot i trobar-se a l'últim curs de la postobligatòria. Expliquen també la davallada de joves de famílies immigrades que van superar l'ESO i van seguir, però que no aconseguiren completar satisfactòriament segon.

En aquest apartat s'ha constatat, doncs, que malgrat que són joves que han cursat l'etapa postobligatòria fins al final, tots ells menys alguns casos particulars de l'Institut Fontanelles s'han enfrontat en algun moment a dificultats en el transcurs de la secundària i, particularment un cop superada la transició ESO-PO; com dèiem, sobretot en el cas d'aquells que han cursat batxillerat. En termes generals, es tracta de dificultats de tipus acadèmic –en determinades assignatures, derivades del canvi d'un sistema educatiu a l'altre (les quals ja s'han abordat anteriorment¹²²), i de l'increment de nivell curs rere curs–, problemes de relació al centre, i dificultats específicament amb la llengua (aquestes dues últimes també abordades anteriorment). En particular, a la postobligatòria, l'alumnat que cursa batxillerat parla també de “dificultats derivades de la pressió viscuda en l'etapa”. S'evidencia que la repetició també

¹²² Vegeu apartat 2.1. Experiències migratòries viscudes o sentides.

esdevé un fenomen persistent entre l'alumnat que els afecta de manera directa. En menor mesura, alguns parlen de dificultats de tipus familiar, i emergeixen de forma transversal les dificultats econòmiques. Alguns d'aquests elements ja s'han abordat anteriorment, mentre que els altres s'expliquen breument tot seguit, abans d'encetar l'últim capítol, el qual destinem a l'anàlisi de com les relacions socials i educatives entre els joves i els agents institucionals han esdevingut clau per seguir endavant i, en part, per fer front a aquestes situacions.

Superació de les dificultats acadèmiques i les repeticions

Alguns alumnes, sobretot del Màrius Torres i del Rosa Sabater, expliquen haver tingut *dificultats amb varies assignatures* al llarg de la secundària: i.e. “las lenguas, el inglés... Ahora, claro, lo llevo más fluido y eso y... sociales o materias química y física...” (EA: 22Sab, Codi 103, 26346-26609), “química, mates y números y eso no se me da bien.” (EA: 14Mar, Codi 128, 15273-15536). En Feng, per exemple, explicava que havia accedit al batxillerat científic passant de curs amb algunes assignatures suspeses que va poder recuperar al final i, que després, va continuar tenint problemes en varies assignatures, motiu pel qual va començar a faltar a classe i a deixar-se matèries. A l'Institut Fontanelles, en canvi, l'alumnat no destaca grans dificultats, tret de la llengua; semblen haver viscut les trajectòries amb més gradualitat. Tanmateix, diuen haver notat molt el canvi en la nova etapa i un *augment de pressió* vinculat a la selectivitat.

A: Y ¿cómo va el curso?

P: Puff... A medias. Mal. [...] Hay cosas que no apruebo pues... las asignaturas, y... mal. [...] Cuarto lo aprobé recuperando 3 o 4.

A: Y ¿cómo han ido primero y segundo [de bachillerato]?

P: Primero de bachillerato pues... aprobé recuperando también, creo que 4 o 5. [...] Me queda mates. [...] Este año... Puf, mal. Si no me pongo las pilas pues..., no creo que apruebe. (EA: 20Mar, Codi 48, 1399-2814)

En el primer de batxillerat no [vaig notar el canvi] gaire, però del primer al segon moltíssim. [...] En la forma de treballar que és més, més ràpida, a un ritme més ràpid, ehh, exigeixen molt, molts exàmens... Més que a primer. [...] És més la pressió dels exàmens, de fer les coses més ràpid, això... (EA: 8Fon, Codi 102, 6113-6686)

Dels relats dels joves s'observa que les dificultats amb que s'enfronten a la postobligatòria estan vinculades amb un *increment de nivell curs rere curs*, sobretot, des del pas de ESO a la PO. Molts expliquen la davallada que han patit en algunes assignatures, tot qualificant que el canvi de la ESO a la PO va ser “un doble salto” (EA: 24Sab, Codi 112, 9092-9364) i com “algo que els va agafar de sobte” (EA: 22Sab, Codi 103, 25177-25873), motiu pel qual s'han pogut documentar molts joves amb assignatures per repetir, tant de primer de PO com de segon. Altres com la Kesia han viscut l'experiència com “una rampa”, “ara ve lo pitjor” –comenta (EA: 17Mar, Codi 104, 12655-13241)– o, fins i tot, amb certa desmotivació, com el Mustapha i el Jerónimo. La Trinidad –una noia molt responsable i treballadora en paraules del seu tutor de l'Institut Rosa Sabater– ho explica així:

A: [...] te'n recordes de que les matemàtiques t'haguessin costat abans de l'ESO?

T: No, a l'ESO treia 10...

A: O sigui que fins l'ESO se't donàvem molt bé. Vas notar molt el canvi quan vas passar a...?

T: Una mica. Una mica era massa pressió, i com l'ESO... o sigui, treballava però no tant a fons, perquè em servia estudiar el dia abans i ja treia els excel·lents i tot això, però ara no. Ara no!

A: I com va batxillerat?

T: Bueno, la nota és molt raspada. [...] Doncs tinc de mitjana un sis, sis i mig... [Aquest curs] estic fregant el cinc. [...] Tot és “corre, corre, corre”. (EA: 23Sab, Codi 9, 5159-5806 i 28492-28974)

En ocasions, aquestes dificultats s'han acabat materialitzant en cursos repetits. De fet, dels 26 joves, 2 van repetir a primària, 6 a secundària, 3 a postobligatòria, i 3 van canviar d'itinerari també en aquesta segona etapa; la qual cosa suposa que la meitat no ha seguit una trajectòria lineal –un fenomen ben present en aquesta població (Cordero et al., 2014). Aquesta situació es

generalitzada i es dona tant en l'alumnat de cicles com en el de batxillerat. A més, la Celinda, el Mario o l'Aisha, per exemple, han repetit més d'un curs.

Es que jo, jo he fet dos anys de quart d'ESO. El primer any no entenia res de res, ni català ni castellà; el primer vaig aprendre català i castellà i el segon any assignatures. (EA: 5Fon, Codi 127, 7945-8628)

A la postobligatòria s'observa la mateixa situació. Els canvis de batxillerat durant el primer curs o després d'aquest són freqüents com ja ha quedat constatat. Els casos de la Jenevra, la Daniela i l'Elizabeth ho exemplifiquen.

E: Tampoco la verdad es que iba tan mal, pero lo que pasa es que yo nunca había suspendido ninguna ni nada, nunca. Entonces al ver que suspendí 4 en el primer trimestre, pues ya comencé como...

A: Desmoralizarte un poquito a lo mejor.

E: Sí, y entonces en el segundo suspendí tres. Pero ya lo dejé, pensé "En el tercero voy a suspender igual, pues no..."; entonces como que me agobié y lo dejé. (EA: 1Fon, Codi 115, 11786-12174)

En Farjat, en canvi, tot i tenint la postobligatòria començada a Pakistà, quan va arribar va acabar matriculant-se en un PQPI donat que no hi havia mesures de suport pensades per l'alumnat que arriba en aquesta etapa. En Lorenzo també va trobar-se amb una situació similar, però parlava el castellà. A Perú havia cursat cinc cursos de secundària i havia començat un grau tècnic. Un cop a Catalunya, havia convalidat els estudis, però no havia pogut començar el cicle formatiu de grau superior per l'edat.

Nací en Pakistán y vine cuando tenía 17 años. [...] Pues empecé por el idioma; como no sabía nada de idioma, pues empecé por catalán y castellano, y después cuando acabé un año, empecé PQPI de electricidad. Sí, y después aquí he seguido. Empecé el Grado Medio en Electrónica de Instalaciones, y ahora estoy acabando. [...] Cuando un día fui [al Instituto], me dijeron que como tenía 17, casi a cumplir 18, pues que no sé, que no me han dicho, que no podía estar en el instituto. [En Pakistán] estaba haciendo bachillerato¹²³, de asignatura de banco, como se dice, comercial y todo esto "económicos" y esto. Estaba haciendo bachillerato, lo dejé en el medio. [...] Un amigo también haciendo el curso de PQPI me recomendó que hiciera esto porque con esto puedo sacar ESO y hacer bachillerato. (EA: 16Mar, Codi 106, 396-2273 i 9529-10178)

Encara que la repetició és un fenomen persistent i generalitzable en els tres centres, en el cas de l'Institut Fontanelles, hi ha més casos que no repeteixen que no pas al contrari; en canvi, en els Instituts Rosa Sabater i Màrius Torres s'observa just el contrari. Si ampliem aquesta anàlisi a tot el conjunt de joves, tenint en compte les dades analitzades anteriorment –d'abans i després d'arribar al segon curs–, sembla que la repetició és quelcom menys freqüent al Fontanelles, però igualment s'observa una gran quantitat de joves amb cursos repetits. Aquesta diferència és congruent amb la manera com s'entén la repetició des de cada centre. La direcció d'aquest últim institut explica els motius pels quals l'eviten:

La visió que tenim és que la repetició no serveix de res, menys en algun cas molt especial. I menys, a primer. Jo sé que hi ha centres que tenen a primer un grup de repetidors. O sigui que nosaltres intentem que vagin continuant [...], analitzem cada nano i si veiem que tenen una perspectiva de que no es treguin l'ESO, de fer un PCPI o qualsevol cosa; l'endrecem per aquí. Millor que repetir, ara si... [...] estem des de el 2004 [la direcció] i als primers anys, sí que existia la inèrcia de que anaven repetint, però ens vam adonar amb indicadors de que això no servia per res, o sigui que els nanos que suspensien a primer repetien i tornaven a suspendre i així en cada curs. Per tant això no servia per res, inclús perdien el rumbo. (EP: 3Fon, 1772-3478)

Superació de les dificultats familiars

Un altre tipus de dificultats que s'han pogut documentar i que estan presents en la construcció de les trajectòries dels joves són les familiars. En la taula següent (Taula 55) poden veure's exemples dels codis analítics emergits dins d'aquesta categoria. Qüestions com la compatibilització dels estudis amb responsabilitats familiars tals com treballar amb els pares o

¹²³ Concretament, havia acabat el *grade 9 i 10* (equivalent a l'ESO) i havia començat el *grade 11* (equivalent a l'etapa postobligatòria), la qual ofereix dos itineraris: ciències o humanitats.

encarregar-se de les tasques a casa, o bé el fet que les famílies no puguin implicar-se o participar com altres en la vida acadèmica dels seus fills i filles condiona les trajectòries dels joves: menys supervisió, menys temps de dedicació als estudis, desajustos provocats pel xoc de valors culturals en el dia a dia de l'alumne, etc. Entre aquests codis analítics destaquen també les qüestions econòmiques, un codi independent i transversal que per la seva entitat esdevé un altre dels elements que està present en la definició de les trajectòries d'aquests joves, sobretot un cop acabada la PO. En aquest sentit, molts joves han fet referència a la situació econòmica de la família com un factor que condiona les seves decisions de continuïtat, perquè molts han d'obviar aquells itineraris on el pagament de la matrícula esdevé un problema.

Codi analític	Concreció del codi
Assumpció de responsabilitats familiars	<p>Compatibilitzar els estudis amb responsabilitats: tasques de casa, feines laborals dels pares, etc.</p> <p>Lo que pasa es que este año hago las prácticas, y también tengo que estudiar por la tarde, y yo a veces los martes y los jueves voy con mi padre también a trabajar, y no hay tiempo de estudiar. Por eso. [...] Ahora ya no hay tiempo de hacer cosas. No tengo tiempo. Antes hacía futbol, y lo dejé cuando empecé este ciclo. Ahora, tengo mucho trabajo... porque los fines de semana voy a trabajar casi todo el día, tanto el sábado como el domingo. Y como trabajo y estudio, no tengo mucho tiempo, pero en verdad es lo que hay. (EA: 14Mar, Codi 128, 13171-13736)</p>
Discontinuitat escolars	<p>Faltar a classe determinats períodes per viatges familiars al país d'origen:</p> <p>Bien, el primer año bien y el segundo un poco peor; porque he ido a la India hace quince días, por eso tengo que hacer muchos exámenes... [He estado] un mes y medio. [...] Ahora lo tengo difícil porque hay mucho trabajo como he ido a la India, ahora difícil. (EA: 3Fon, Codi 130, 12121-16531)</p>
Manca de suport i implicació familiar	<p>Supervisar les activitats dels joves:</p> <p>Si comparem per exemple aquest recolzament que tenen els nostres fills a casa, aquests alumnes, en general, no en tenen. [...] Aquí com que és poble i tenen els seus amiguets, i tal, surten al carrer. I hi ha alguns nanos que si no tenen aquesta vigilància paterna; clar és més fàcil anar al carrer i estar-te relacionant amb... que estar sol a casa. [...] [Una noia] em va explicar fa temps [...]: "és que els meus pares –eren sud-americanos– em porten a les seves festes dissabte i estem allí fins les dos de la matinada i al dia següent vull fer els deures però els pares estan dormint". Clar, aquest entorn no és pas favorable, no? (EP: 8Mar, 8763-10996) (EP: 8Mar, 8763-10996)</p> <p>Transmetre el valor per l'estudi des de casa:</p> <p>Els pares tampoc hi són perquè treballen tot el dia i són famílies monoparentals amb tota la dificultat que això representa, que no estan a casa, que tenen dificultats econòmiques i aleshores, això els desvia molt de l'estudi i dels teus objectius en aquestes edats. És a dir, es fan adults massa aviat en unes coses però no en altres. I per tant el valor de l'estudi aquí queda molt relegat i ja no per part d'ells, per part de la família. Això condicionarà molt a que aquest alumne després és pugui graduar bé i pugui cursar estudis superiors. Perquè no tenen aquest valor de l'estudi, i amb això no ens en sortim. (EP: 2Fon, 8779-10731)</p> <p>Participació dels pares en la vida acadèmica dels fills i filles voluntària:</p> <p>Hi ha pares que estan molt atents en l'educació, però n'hi ha d'altres que potser no estan tan preocupats o tant mentalitzats de que és tan important que els nens... Els els envien aquí a l'escola i ja està, no? però això també passa amb nanos d'aquí, però, bueno, potser amb immigrants ho veus més. (EP: 10Mar, 14267-14656)</p> <p>involuntària:</p> <p>Moltes famílies fan doblete, treballen de netejador amb hotels i després fan a la nit aquestes feines... aleshores, [...] com li diu aquest pare o aquesta mare de família, tots dos, que no aniran a la feina perquè el tutor del seu fill els ha convocat a una reunió quan l'empresari els està dient que mirin la porta, que hi ha una cua més llarga que el paro per entrar a treballar a aquesta empresa? Clar, perquè això són realitats, són realitats. (EP: 7Fon, 9175-11714)</p>
Inestabilitat familiar	<p>Alteracions provocades en la llar familiar que afecten a l'alumne:</p> <p>Molts ja m'ha dit: "Mi padre no tiene trabajo". Mi padre, no mi madre. I els sud americans, especialment, són muy machitos ellos. I jo sé que han arribat a emportar-se a la família perquè ell no té feina, no té feina que ja és una situació xunga. Però hi ha molts casos de famílies que estan tornat. Clar, però ara els hi diuen "blanc" i després els hi diuen "negre". "És que me voy a mi país, ¿para què voy a trabajar?" i després: "Però no te'n anaves?" –altres nenes a altres classes–. "Sí, pero ahora no". Ostia tu, és que pobrets, saps el que et vull dir? És a dir, si no hi ha una línia i un ordre. I el que se'n surt penses [...] que tenen moltíssim mèrit. I els nanos que segueixen tenint famílies és nota. I els nanos que tenen algun tipus d'incidència per la crisi, per mals ambients, pinxen, clar. (EP: 6Fon, 19007-20528)</p>

	<p>Qüestions econòmiques</p> <p>La qüestió econòmica aquí es importantíssima, és determinant. Haver d'anar a la universitat representa una despesa. I la qüestió de beques hauria de ser millor. [...] Molts es dirigeixen –jo crec que està molt bé– a CFGS perquè tenen un bon camí aquí, que després accediran a la universitat si volen; i en aquest sentit, ho veuen més proper a la feina, amb possibilitat de tenir feina més ràpidament, perquè són dos anys. També hem trobat que molts comencen cicles superiors i després passen a la universitat. [...] Perquè ho veuen més assequible. Primer a nivell econòmic, perquè les taxes són més baixes i després perquè diran: “Bueno, a lo millor ja puc començar a treballar en algo i amb això ja me pagaré els estudis universitaris com sigui”. (EP: 2Fon, 17077-18825)</p>
Poc capital cultural	<p>Potencial adquirit pel medi familiar:</p> <p>L'entorn familiar [...] que no segueix..., la condició cultural dels pares, doncs pares que no saben... que ja han perdut la pista, que no saben què estudien els seus fills i no els poden ajudar... són pares que ja no estan ni connectats amb el sistema escolar, perquè són pares que no tenen cultura, que no tenen formació. (EP: 18Sab, 7010-7526)</p>
Repercussions dels valors i motius familiars	<p>Principis familiars que orienten o condicionen:</p> <p>Jo l'havia tingut a quart: un nano molt brillant, no era lo seu la Història i tot i així estava molt a la classe, sempre notables. Ha arribat a segon de batxillerat i s'ha desinflat. No va fer el treball de recerca, ara el recuperarà més tard i la tutora de segon de batxillerat es l'Antònia. [...] Vaig parlar amb l'Antònia, perquè vam dir “Hem de parlar amb el pare”, el pare havia estat a la presó, ara ha sortit de la presó i ell diu que “està molt clar que no han d'estudiar perquè tenim la botiga, la botiga”. I aquest nano diu: “Per què, per què m'he d'esforçar, si voy a estar en la tienda hasta las tres de la noche”. [...] És a dir, importen les expectatives dels pares, importen les decisions que prenen els pares... (EP: 6Fon, 15898-18689)</p>

Taula 55. Factors familiars identificats pel professorat i l'alumnat que condicionen les trajectòries educatives

Conclusió

Aquest capítol s'ha centrat en presentar, d'una banda, els resultats que posen de manifest com són els joves de famílies immigrades que arriben a segon de postobligatòria; i, de l'altra, quins factors condicionen o determinen la construcció de les seves trajectòries educatives d'èxit. Evidentment, la trajectòria o la història formativa de cada alumne és única i singular, perquè les persones no aborden mai les situacions amb les mateixes expectatives, avantatges i límits (Perrenoud, 2007, p. 105), però els recorreguts de l'alumnat en un conjunt esdevenen clau per a tenir evidències de com construeixen les seves experiències de vida en el sistema educatiu. Aquestes es produeixen en contextos institucionals –ja analitzats anteriorment– i en interacció amb determinats contextos personals, familiars i socials, com s'ha posat de manifest aquí.

Els resultats de la fase 1 de l'estudi han aportat indicadors inicials del tipus de joves de la recerca. Han permès delimitar les seves característiques principals i, conèixer l'evolució mostral completa de les seves trajectòries. En aquest sentit, els resultats presentats assenyalen que es va partir d'un conjunt de 135 joves de dos grups mostrals (GM1 i GM2), la majoria dels quals reunia la característica de presentar una trajectòria educativa continuïsta. El seguiment del GM1 es va iniciar a quart d'ESO (2011-2012) i el del GM2 a primer de PO (2012-2013) –davant de la davallada d'alumnes que s'havia produït– fins conèixer la seva transició cap als estudis superiors (2014-2015). El seu seguiment ha posat en evidència les fluctuacions que es produeixen al llarg de les trajectòries: els canvis d'itinerari, els abandonaments progressius, les incorporacions als centres, etc. Principalment, però, ha permès identificar les característiques principals de cada col·lectiu a nivell exploratori, i en concret d'aquells que a part d'haver transitat de l'ESO a la PO es mantenen en el sistema fins al final del segon curs de PO, moment en el qual va tenir lloc la segona fase de recollida i anàlisi d'informació d'aquesta recerca.

Per part seva, els resultats de la segona fase han donat veu a la complexitat i singularitat de les històries dels joves de famílies immigrades que han accedit a segon de postobligatòria. Els estudis de cas múltiple han permès comprendre l'experiència acadèmica d'aquests joves des de

la seva perspectiva i la dels agents socioeducatius. Tot respectant la composició inicial de la mostra (Fase 1) i la pròpia selecció natural a la qual s'han vist subjectes els alumnes en el transcurs de les seves trajectòries, es van entrevistar 26 joves de famílies immigrades nascuts en diferents països –majoritàriament, de l'Amèrica del Sud, del Magreb i de l'Àsia, però també nascuts a Catalunya. La gran majoria assenyalaven que els estudis els anaven bé i s'imaginaven estudiant en el futur o bé CFGS o bé estudis universitaris. Dels 26, però, només 3 van aconseguir accedir a la universitat, 6 a cicles i 5 al curs pont que els dóna accés a CFGS. La resta o bé van repetir o canviar d'itinerari, o bé van aprovar i van decidir no seguir estudiant. Tanmateix, en termes de continuïtat pot dir-se que tots els casos tret de quatre joves van seguir amb els seus estudis malgrat no haver aprovat, i tots els que no van continuar van deixar la PO acabada.

Prenent com a punt de partida el sistema categorial descrit en el capítol metodològic i la seva relació amb els objectius específics d'aquesta recerca, els resultats han quedat organitzats en tres àrees clau: les *experiències migratòries viscudes o sentides* per part de l'alumnat, els elements que estan presents en la seva *presa de decisions sobre la continuïtat educativa* i, l'*experiència acadèmica viscuda* i les dificultats associades.

D'aquesta manera, s'ha vist que són joves de famílies que procedeixen de territoris diferents amb un IDH inferior a l'espanyol i que han viscut –d'una o altra manera– processos migratoris (migració viscuda o sentida), malgrat que les circumstàncies en què s'han produït i els processos d'integració viscuts hagin estat variats (separació de familiars, pèrdua de rols vitals, xoc cultural, etc.). A conseqüència, es troben amb què han de dissenyar el propi futur a partir d'una trajectòria i posició diferent de la qual parteixen les persones que no viuen aquests processos; i, que han d'adaptar-se a centres educatius aliens (Serra & Palaudàrias, 2009, p. 14), amb les dificultats que això els pugui suposar. En aquest sentit, els resultats s'afegeixen als d'altres recerques que constaten que l'experiència de cada jove està marcada tant per la forma com per l'espai i l'edat en què es va produir la incorporació i l'acollida (Pàmies et al., 2014, p. 16) i, que en aquests processos, els vincles, el suport i l'accés a determinats recursos cobra una importància cabdal. Alhora, l'experiència viscuda té una clara repercussió en la manera com molts joves conceben l'educació a partir d'aquest moment i en les seves trajectòries educatives (desconeixement del sistema educatiu, dificultats acadèmiques i lingüístiques, etc.). L'evolució de les seves trajectòries queda marcada, d'una banda, per canvis, trànsits, continuïtats i ruptures en les experiències escolars (Marín et al., 2013); i, de l'altra, per la voluntat de reproduir o aconseguir en part els somnis familiars adults –ascensió social, inserció al mercat laboral, etc., tot coincidint amb qüestions com les “ideologies de l'oportunitat”, “la cultura de l'optimisme” o “les motivacions filials” (Kao & Tienda, 1995; Louie, 2006; Saucedo Ramos, 2003).

Un altre aspecte que està directament relacionat amb la continuïtat de les trajectòries és la voluntat pròpia de seguir. En l'anàlisi de les entrevistes s'ha vist, però, que les decisions que prenen els joves en el transcurs de les seves trajectòries estan marcades o condicionades per diferents factors: a) per les *motivacions, aspiracions i estratègies del propi alumnat* (aconseguir un títol, accedir al mercat laboral, etc.); b) pel *seu propi imaginari social* (i.e. consideren el batxillerat i els estudis universitaris com opcions més exigents i de més prestigi que els cicles); c) pels *consells i l'orientació del professorat*, de manera que a alguns només se'ls obren determinades portes, les quals acaben esdevenint les opcions formatives per les quals opten després de l'ESO (Gil, 2005); d) *per les expectatives de les seves famílies*, que segons el professorat acostumen a estar esbiaixades i s'acaben convertint en pressions per a que els fills escullin itineraris als quals no tots poden fer front; i, e) *per les trajectòries educatives que han traçat*. Estem davant, doncs, d'un alumnat heterogeni, que avança traçant trajectòries diferents sota interessos front el futur també diversos i, amb experiències familiars, escolars, socials i personals singulars. Volen seguir estudiant però no tenen clar si podran fer-ho ni per quina via. I, en alguns casos, certes opcions esdevenen l'única possibilitat que tenen per seguir a altres ritmes, amb exigències diferents, i amb aspiracions reconsiderades. A aquestes decisions se li

sumen situacions personals a les quals també han de fer front (dificultats acadèmiques, familiars, econòmiques, lingüístiques, situacions de migració de retorn, etc.) i, en un conjunt, unes més que altres condueixen a que l'alumnat de famílies immigrades tingui més probabilitats que els seus anàlegs d'estar present en l'itinerari de cicles, constituint-se com una opció formativa "exclusiva" més que "inclusiva".

Pel que fa a les trajectòries viscudes a l'institut i, concretament, a la seva experiència acadèmica, en la major part dels casos descriuen el seu pas per la secundària sense grans dificultats, tret d'algunes puntuals en assignatures i amb la llengua vehicular. No obstant, l'anàlisi comprensiva de les entrevistes ha permès detectar dues qüestions: d'una banda, el que anomenem "diferents tipus o perfils d'èxit" i de l'altra "la construcció de trajectòries d'èxit fràgil". En l'anàlisi de les trajectòries dels joves s'ha identificat un subgrup d'alumnes que destaca per tenir un major rendiment acadèmic i, que ha cursat l'ESO en grups de nivell més alt, i un altre subgrup d'alumnes amb trajectòries menys reixides que han estat orientats cap a cicles. Diferenciar l'alumnat de famílies immigrades en base a aquestes dues tipologies d'èxit en funció de l'itinerari recomanat amaga que precisament la gran majoria dels joves, independentment dels estudis que acaben cursant, han construït trajectòries marcades pels dispositius de suport pels quals han passat –grups adaptats, etc.–, cosa que els situa en una posició de desavantatge respecte els seus companys i que condiona la seva continuïtat educativa. Això ens ha dut a la següent conclusió. L'assignació a grups de nivell és, per exemple, un element recurrent que està present en la construcció d'itineraris de continuïtat de l'alumnat; quelcom que segons el professorat no ha condicionat els seus plans o les opcions de postobligatòria escollides quan han acabat 4t d'ESO, sinó que més bé un cop aconseguit el graduat, molts han decidit accedir al batxillerat. Denoten, així, que construïen trajectòries educatives d'èxit que anomenem "fràgils", recolzades pel sistema, i ignorant les dificultats que podien trobar-se un cop finalitzada l'ESO.

Davant de la transició de l'ESO a la postobligatòria, els que accedeixen a cicles viuen i senten l'itinerari que han seguit com quelcom gradual, de manera que a mesura que passen de curs augmenta la dificultat dels seus estudis. En canvi, els joves que accedeixen a batxillerat, s'enfronten amb una etapa en la qual l'exigència acadèmica és més important i, es converteix en una etapa on es produeixen molts abandonaments. La narració de les seves trajectòries recull canvis sobtats d'itinerari a causa del fracàs viscut a batxillerat. Alhora, el fet que l'alumnat que inicia itineraris de formació professional com a conseqüència de presentar una trajectòria educativa dèbil no pugui més endavant canviar d'itinerari per presentar mancances formatives que li obririen noves possibilitats formatives en el futur provoca que es produeixin situacions d'exclusió educativa. A més, provoca que determinats alumnes en situacions de major vulnerabilitat acadèmica es facin més visibles en uns itineraris que en altres, provocant novament una situació segregacionista.

Per tant, l'alumnat traça trajectòries d'èxit condicionades per múltiples factors, que poden acabar esdevenint itineraris d'exclusió si es pensa en com els posiciona a nivell social fora de l'escola. D'una banda, s'observa una major continuïtat educativa –alumnat arribant i acabant la PO tot i les dificultats–, però, de l'altra, aquests estudis fora del centre els fan més vulnerables que els seus anàlegs perquè han construït trajectòries d'èxit "dèbils" que els situen, com a mínim, de manera diferent davant del mercat laboral.

L'explicació, però, no conclou aquí. Hem optat per centrar-nos únicament en determinats aspectes treballats en la recerca, atès que en el capítol següent abordem els resultats de la relació que hi ha entre l'èxit educatiu i les relacions socials i educatives que s'estableixen entre els agents institucionals i l'alumnat en l'entorn escolar, conscients que al llarg d'aquest capítol ja s'ha evidenciat en més d'una ocasió el rol que juguen els vincles en l'experiència educativa d'aquests joves.

Conclusion (bis)

This chapter focuses on presenting, firstly, the results showing what young people from immigrant families reaching the second year of post-compulsory education are like and, secondly, the factors that condition or determine the construction of their successful educational careers. Of course, the educational career or history of each pupil is unique and singular, because people never approach situations with the same expectations, advantages and limits (Perrenoud, 2007, p. 105), but pupils' paths considered together are crucial for obtaining evidence of how they construct their life experiences in the education system. This occurs in institutional contexts already analysed and in interaction with certain personal, family and social contexts, as has been shown here.

The results of Phase 1 of the study have provided initial indicators of the type of young people considered in the research. They have made it possible to delimit the main characteristics of the sample and find out about the progress of their careers. In this sense, the results presented indicate that it was based on a set of 135 young people from two sample groups (GM1 and GM2), the majority of whom had a continuing educational career. The monitoring of the GM1 group began in the fourth year of compulsory secondary education –ESO (2011-2012)– and GM2 in the first year of post-compulsory education –PO (2012-2013)– with the fall in pupil numbers occurring, until the transition to higher education (2014-2015). Their monitoring has highlighted the fluctuations that occur during careers: changes of path, gradual dropping out, starting at schools, etc. Principally, however, it has made it possible to identify the main features of each group at exploratory level and, specifically, those who, apart from having been through ESO to PO, stay in the system to the end of the second year of PO, when the second phase of collecting and analysing information for this research took place.

Meanwhile, the results from the second phase have given a voice to the complexity and singularity of the stories of the young people from immigrant families who have got as far as the second year of post-compulsory education. The multiple case studies have made it possible to understand the academic experiences of these young people from their point of view and that of the socio-educational agents. With respect to the initial composition of the sample (Phase 1) and the natural selection the pupils have been subject to in the course of their careers, 26 young people from immigrant families were interviewed. They were born in different countries, mostly in South America, North Africa and Asia, but some were also born in Catalonia. The vast majority indicated that they were getting on well at school and that they imagined studying in the future, either in higher level vocational education or on university courses. Of the 26, however, only three were admitted to university, six to vocational education and five to the bridging course offering access to vocational education. The others either repeated the year, changed path, or passed but decided not to continue studying. However, in terms of continuity, it can be said that, apart from four young people, all the cases continued with their studies despite not having passed, and all those who did not continue left after completing PO.

Taking the category system described in the methodological chapter and its relationship with the specific objectives of this research as a starting point, the results have been organised in three key areas: *migratory experiences experienced or heard about* by the pupils, the elements present in their *decision-making about the educational community* and their *academic experience* and associated difficulties.

This has demonstrated that these are young people from families from different territories with HDIs lower than that of Spain who have experienced migratory processes of one kind or another (migration experienced or heard about). Meanwhile, the circumstances in which these occurred and the integration processes experience have been varied (separation of family members, loss of vital roles, culture shock, etc.). As a result, they find they have to design their own futures based on a different history and position than the starting point of people who do not

experience these processes, and they have had to adapt to strange schools (Serra & Palaudàrias, 2009, p. 14) with the difficulties this can involve. In this sense, the results contribute to other research showing that the experience of each young person is marked both by the form of the process and the space and age of incorporation and reception (Pàmies et al., 2014, p. 16) and that links, support and access to particular resources becomes crucially important. At the same time, the experience has a clear effect on the way many young people see education from that time on, and on their educational careers (lack of knowledge of the education system, academic and linguistic difficulties, etc.). The development of their careers is marked, firstly, by changes, transitions, continuities and ruptures in school experiences (Marín et al., 2013), and, secondly, by the desire to partially reproduce or achieve the dreams of adult family members – social ascent, entering the labour market, etc., coinciding with issues such as ‘ideologies of opportunity’, ‘the culture of optimism’ or ‘filial motivation’ (Kao & Tienda, 1995; Louie, 2006; Saucedo Ramos, 2003).

Another aspect directly related to the continuity of educational careers is the pupil’s own desire to stay on. In the analysis of the interviews it has been seen, however, that the decisions the young people make in the course of their careers are marked or conditioned by different factors: a) by the *motivations, aspirations and strategies of the pupils themselves* (getting a qualification, getting into the labour market, etc.); b) by *their own social imagination* (i.e. they consider optional secondary education and university courses as more demanding and more prestigious options than vocational training); c) by *teachers’ advice and guidance*, which means only some of them have certain doors opened to them, which end up becoming the educational options they choose after ESO (Gil, 2005); d) by *their families’ expectations* which, according to the teachers, are usually biased and end up as pressure for the children to choose paths which not all of them can cope with and, e) by the *educational careers they have followed*. We are therefore looking at a heterogeneous group of pupils establishing different academic careers with diverse interests as regards the future, and with singular family, school, social and personal experiences. They want to carry on studying, but they are not sure whether they will be able to do it or the route they should take. And, in some cases, certain options become the only possibility they have for moving at another pace, with different demands and reconsidered aspirations. To these decisions are added personal situations they also have to deal with (academic, family, economic and linguistic difficulties, situations of return migration, etc.). Overall, some of these in particular lead to pupils from immigrant families being more likely than their peers to be present in vocational training, which is established as an ‘exclusive’ rather than ‘inclusive’ educational option.

As for their secondary school careers and, specifically, their academic experiences, in most cases they describe their time at secondary school as being without great difficulties except for some with specific subjects and with the teaching language. However, a comprehensive analysis of the interviews has made it possible to detect two issues: firstly what we call ‘different types or profiles of success’ and, secondly ‘the construction of fragile successful careers’. In the analysis of the academic careers of the young people, a subgroup of pupils has been identified who stand out because they show better academic performance and have been through compulsory secondary education in higher-level groups. Another subgroup of pupils have less successful careers and have been directed towards vocational training. Differentiating pupils from immigrant families based on these two successful typologies depending on the recommended path conceals the fact that the vast majority of young people, regardless of the courses they are doing, have constructed careers marked by the support structures they have been through – adapted groups, etc. This puts them at a disadvantage compared to their classmates and conditions their continuing education. This has led us to the following conclusion. Assignment to level groups, for example, is a recurring element present in the construction of paths of academic continuity among pupils. This is something which, according

to teachers, has not conditioned their plans or post-compulsory education options chosen when they finish the 4th year of ESO. Instead, many have decided to do the *batxillerat* once they have graduated. In this way they show that they were constructing successful educational careers which we call 'fragile', supported by the system and unaware of the difficulties they might find after ESO.

Faced with the transition from ESO to post-compulsory education, those who go into vocational training experience and feel the path they have chosen as something gradual, with the difficulty of their courses increasing as they move up through the years. By contrast, the young people who begin *batxillerat* are faced with much greater academic demands and this becomes a stage when many drop out. When they talk about their careers they mention sudden changes in their path because of failures experienced in *batxillerat*. At the same time, the fact that students who begin vocational training paths as a result of a weak educational career cannot later change their path because they have gaps in their education ruling out new educational possibilities in the future leads to situations of educational exclusion. It also means certain pupils in situations of greater academic vulnerability become more visible on some paths than on others, once again leading to a segregationist situation.

Pupils therefore create successful careers conditioned by many factors which can end up being paths to exclusion if we think about how they are positioned at social level outside school. Firstly, we see greater educational continuity –pupils reaching and completing PO despite the difficulties– but, secondly, these courses make them more vulnerable outside school than their peers because they have constructed 'weak' successful careers which place them, at best, differently in the labour market.

The explanation, however, does not end here. We have opted to focus only on certain aspects worked on in the research because in the next chapter we deal with the results of the relationship between educational success and the social and educational relationships established between the institutional agents and pupils in the school environment as we are aware that throughout this chapter the role played by links in the educational experiences of these young people has been demonstrated on more than one occasion.

CAPÍTOL 6: LES RELACIONS SOCIALS I EDUCATIVES DELS JOVES AMB ELS AGENTS INSTITUCIONALS

CHAPTER 6: THE SOCIAL AND EDUCATIONAL RELATIONSHIPS OF YOUNG PEOPLE FROM IMMIGRANT FAMILIES WITH INSTITUTIONAL AGENTS

INTRODUCCIÓ

1. LES RELACIONS DE L'ALUMNAT
 - 1.1. Vincles i fonts de suport
 - 1.2. Funcionalitat de les fonts
 - 1.3. Conclusions parcials
2. LES RELACIONS AMB ELS AGENTS SOCIOEDUCATIUS I LA SEVA INTENSITAT
 - 2.1. La naturalesa de les relacions entre l'alumnat i el professorat
 - 2.2. Les relacions socials i educatives de suport amb el professorat
3. COMPORTAMENTS DE CONSTRUCCIÓ, NEGOCIACIÓ I CERCA D'AJUDA
 - 3.1. Disponibilitat de suport
 - 3.2. Apertura interpersonal dels joves i cerca de suport
4. LA FORÇA DELS VINCLES EN LA PROMOCIÓ EDUCATIVA
 - 4.1. Vincles protectors
 - 4.2. Vincles promotors

CONCLUSIÓ

CONCLUSION (BIS)

*Era la millor profe!
La seva assignatura m'anava fatal, és veritat.
I és la primera assignatura de la meua vida
que em vaig plantejar obrir el llibre i estudiar
[...] no volia defraudar-la.*

(EA: 15Mar, Codi I 14, 20586-20943)

*Hi ha un grup —jo no entro a segon—, [...] que totes les criatures em saluden, per què?
Perquè hi ha una nena que és germana d'una que es tutelada meua;
un dia al Facebook vaig posar "El present i el futur de la meua vida"
[...], que era una foto de les dues.*

*Ja està, no necessiten més.
Fer les coses amb carinyo en un moment determinat.*

(EP: 4Fon, 16930-19752)

Introducció

Les dades que es desprenen dels capítols anteriors mostren que el tipus de relacions socials i educatives dels joves de famílies immigrades amb les persones del seu entorn –principalment escolar– juguen un paper significatiu en la construcció de les seves trajectòries educatives d'èxit. A tall d'exemple, en el capítol dedicat als joves s'ha vist que la presència de determinats agents socioeducatius en les seves xarxes personals esdevé un element explicatiu del seu accés a la postobligatòria. Així mateix, tenir familiars amb estudis també incideix en els processos de transició acadèmica. Per part seva, el capítol dedicat als centres ha permès determinar que els contextos escolars tenen molt a veure amb la qualitat del recolzament institucional i social i, fruit d'això, s'ha pogut entreveure que les relacions establertes en un o altre entorn poden ser de naturalesa diferent, i incidir de manera diferent en les trajectòries de l'alumnat.

En aquest tercer i últim capítol de resultats ens centrem en comprendre de quina manera les possibilitats de recolzament inherents a les relacions que s'estableixen entre els agents institucionals i l'alumnat de famílies immigrades afavoreixen l'èxit educatiu i les transicions educatives a secundària. Per donar resposta a aquest objectiu, els resultats s'organitzen en quatre apartats que es corresponen precisament amb les categories restants que han emergit de l'anàlisi duta a terme a partir de les entrevistes semiestructurades de la segona fase de la recerca.

Recordem que ens interessen particularment els vincles institucionals pel paper que poden desenvolupar tant en la distribució del capital social com del suport institucional i social, tenint en compte la seva relació amb les trajectòries educatives de l'alumnat. Per aquest motiu, el primer apartat s'enceta tot abordant el tipus de relacions que estan presents en els discursos dels joves. A partir d'aquest, el discurs se centra majoritàriament en els agents socioeducatius sense oblidar-nos d'aquelles altres fonts que en determinats moments han aparegut també com a agents institucionals. Sense tractar directament sobre l'estructura de les relacions, el capítol versa sobre la naturalesa i contingut de les mateixes, les condicions que les fan possibles i, sobre la seva funcionalitat i incidència en la construcció de l'èxit educatiu.

1. Les relacions de l'alumnat

En el quart capítol s'ha vist que l'organització i funcionament de cada centre, així com els objectius que persegueixen a nivell institucional i individual els professors determinen, en gran mesura, les relacions que l'alumnat pot establir amb els agents institucionals, tals com el professorat o els companys. Per exemple, l'assistència a l'aula d'acollida o la sobre-representació de l'alumnat de famílies immigrades en els grups de nivell més baixos quan els centres opten per utilitzar recursos com els agrupaments flexibles tenen un impacte decisiu en la configuració de les xarxes personals i socials de l'alumnat. Alhora, plantegen avantatges i inconvenients en el pla relacional ja que determinen el perfil d'alumnes amb qui es conviu una part més o menys significativa de la jornada lectiva i, les possibilitats de contacte amb els agents institucionals.

A: ¿Con quién te relacionas más en el instituto?

L: Pues con las de clase, algunas amigas y ya está.

A: ¿Y cuando sales del instituto?

L: Cuando salgo es que no hay más tiempo, ¿sabes? Porque están las prácticas y todo. (EA: 10Fon, Codi 132, 18196-18596)

Més enllà de la funció educadora i formativa dels centres educatius, està clar que els instituts esdevenen contextos on l'alumnat teixeix relacions i d'on deriven vincles més o menys intensos, i més o menys duradors, que poden traduir-se en fonts de suport i d'accés a recursos, o bé esdevenir vies de socialització amb actituds pro-acadèmiques si es pensa en els companys o amistats amb qui es relaciona l'alumnat. En aquest primer apartat s'indaga de quin tipus de vincles de l'entorn escolar parlen els joves de famílies immigrades i, si es dóna, quin d'ells actuen com a agents institucionals i de quina manera.

1.1. Vincles i fonts de suport

Com que interessava qüestionar la funcionalitat de les relacions socials i educatives de l'alumnat de famílies immigrades en la seva construcció de l'èxit educatiu a secundària, calia explorar, en primer lloc, la percepció que tenen dels altres com a fonts de suport. Per fer-ho, entre altres qüestions es va demanar a qui recorrien els joves quan no entenien alguna cosa o necessitaven ajuda, emmarcant aquestes qüestions en l'entorn escolar principalment.

Les respostes dels joves de l'estudi van permetre determinar que la família, els companys, les amistats, i els professors eren les fonts principals de suport identificades. Quasi en la totalitat d'entrevistes fetes, van mencionar en un moment o altre a persones d'aquests grups:

Jo li explico a la meua mare abans. [Aquí a l'institut] a la tutora, o a vegades a la professora de compravenda [...]. És una professora molt bona" (EA: 5Fon, Codi 127, 4523-4844)

A la meua mare o als meus amics, com t'he dit abans. Són els dos pilars que tinc sempre per demanar consell (EA: 25Sab, Codi 134, 17469-17809)

A mi hermano si lo sabe. Y si no, a una amiga que tengo de confianza. [...] Depende que professor, también (EA: 17Mar, Codi 104, 25717-26056)

A los compañeros de clase. Es como que te entienden más, ¿sabes? (EA: 19Mar, Codi 42, 3381-3978)

En menor mesura, van referir-se a altres agents o professionals dels instituts com l'integrador social o l'orientador (concretament el 34,6% dels joves entrevistats), a altres agents del barri vinculats a associacions o centres on participen de manera més o menys regular (50% dels alumnes entrevistats), i fins i tot el 19,23% dels alumnes van assenyalar que Internet esdevenia una font de suport també important per a ells.

1.2. Funcionalitat de les fonts

Identificades les fonts, interessava conèixer la funcionalitat de les mateixes per tal de comprendre els recursos que l'alumnat percep que té disponibles o que utilitza fruit de les seves relacions, abans d'aprofundir en les institucionals, i de manera particular en els agents socioeducatius ubicats en els instituts principalment. Recordem que el nostre interès no rau en la quantitat de capital social, suport institucional i suport social que tingui l'alumnat de famílies immigrades, sinó més aviat en la qualitat del mateix, la seva relació amb la continuïtat educativa i com hi està vinculada l'acció pedagògica.

Així doncs, es va indagar en quines situacions recorrien a les persones citades, i quin tipus de suport n'obtenien (suport real) o creien que en podien obtenir (suport potencial), així com l'accés que tenien a rebre orientació acadèmica i personal atès que s'enfrontaven a una nova transició acadèmica i/o professional un cop acabada la postobligatòria. En aquest sentit, s'ha optat per considerar tant la dimensió objectiva (suport real) com subjectiva del suport (suport percebut) perquè tan important ens sembla l'ajuda que s'ofereix a través de la relació social com la percepció que es té de que aquesta pugui donar-se; ambdues proporcionen una base de protecció i seguretat (Kahn & Antonucci, 1980) important per afrontar de millor manera la trajectòria educativa.

De l'anàlisi duta a terme van emergir dues categories compreses dins de la funcionalitat de les fonts: les "formes de suport" i la "confiabilitat de les fonts". La primera fa referència a les diferents formes que pot adoptar el recolzament en la vida acadèmica de l'alumnat; mentre que la segona apareix de l'ús que fa l'alumne de les fonts que té disponibles en les seves xarxes personals. Com es veurà, independentment del suport que podria obtenir i del grau d'ajustament d'aquest, les fonts "funcionen" d'una o altra manera en base a la "confiabilitat" que es té en un determinat vincle. Tot i l'aparició d'aquestes dues categories, els resultats dels apartats següents s'exposen organitzats en base a les formes de suport.

1.2.1. Suport emocional, informatiu i tangible

Tenint en compte que ni totes les relacions són iguals, ni totes permeten l'accés i l'intercanvi dels mateixos recursos, ni actuen de la mateixa manera –exercint les mateixes funcions–, l'anàlisi feta va permetre constatar que efectivament els vincles de l'alumnat de famílies immigrades en determinats contextos (familiar, escolar, etc.) tenen efectes diferents en la seva experiència acadèmica. Prenent com a referència els principals tipus de suport identificats en la literatura (emocional, informatiu i instrumental), es van contabilitzar les següents referències de les 26 entrevistes fetes a l'alumnat: 41 de suport emocional, 15 d'informatiu i 11 d'instrumental. Per tant, d'entrada l'alumnat destaca que les seves fonts de suport li han proporcionat sobretot recolzament emocional, en segon lloc informatiu i en tercer lloc instrumental. Resulta interessant veure que la família esdevé la font més important de recolzament emocional i instrumental, i que les amistats i el professorat, en canvi, estan habitualment vinculades al suport informatiu (Taula 56), quelcom que ja s'apuntava en els resultats de les anàlisis de perfils del capítol anterior.

	Família	Amistats i companys	Professorat i altres agents de l'institut	Altres agents del barri	Internet	Total
Emocional	18 (43,9%)	10 (24,4%)	11 (26,8%)	2 (4,9%)	0	41 (100%)
Instrumental	7 (63,6%)	0	3 (27,3%)	1 (9,1%)	0	11 (100%)
Informatiu	3 (20%)	4 (26,7%)	5 (33,3%)	2 (13,3%)	1 (6,7%)	15 (100%)
Total	28 (42,4%)	14 (21,2%)	19 (28,8%)	4 (6,1%)	1 (1,5%)	66 (100%)

Taula 56. Recompte de les referències textuais dels principals tipus de suport de què disposen els alumnes

No es pot obviar, però, que una dimensió de l'entrevista explora específicament la qualitat del recolzament institucional i social i, per tant, que es van fer un conjunt de preguntes respecte la relació que s'estableix entre l'alumnat i el professorat que van induir a que els joves parlessin més del personal escolar del que hagués succeït si aquesta qüestió no s'hagués explorat intencionalment. De fet, gairebé en totes les entrevistes les principals fonts de suport identificades acostumen a ser els companys i les amistats, o bé la família i, un bon gruix d'alumnes considera que el professorat no és una font viable de suport –sobretot emocional–, tret d'un agent a qui recórrer per a resoldre dubtes puntuals en les assignatures:

A: Vale, y ¿alguna vez le comentarías algo así a los profes?

M: No, a los profes no.

A: ¿Por qué dirías que a los profes no?

M: Porque no sé, no... Son profes.

A: ¿Qué quieres decir con eso?

M: Que... (risas), que no son así muy... Hombre, a lo mejor a Javier sí, porque hay más confianza. (EA: 11Fon, Codi 95, 8393-9337)

A: Aparte de hablar sobre todo con tus compañeros y con tus profes, ¿hay algún momento en el que hayas pensado o intentado hablar de alguna cosa personal con el profesorado?

M: No. [...] Porque son cosas personales y no sé, [no le interesarían o algo...] (EA: 22Sab, Codi 103, 18273-19155)

Això no vol dir que l'alumnat no comparteixi mai les seves preocupacions o el seu dia a dia amb el professorat, ni que els agents socioeducatius no responguin als "estímuls estressants" que emet l'alumnat –tal i com han constatat altres recerques– sinó que les transaccions de suport emocional es produeixen a un nivell més tàcit en les interaccions rutinàries i, fruit d'això, l'alumnat no les identifica com a fets regulars (Stanton-Salazar, 2001, p. 221). Per tant, l'anàlisi ha corroborat que els joves de famílies immigrades rarament conceben que el professorat sigui un agent a qui recórrer intencionalment i, consegüentment, de qui obtenir recolzament emocional; i, si més no, en menor mesura que la resta de vincles.

En el cas de l'Institut Fontanelles s'aprecia, tanmateix, que per a una gran part de l'alumnat entrevistat els docents són una font més fiable de suport que en els altres dos instituts. En aquest centre apareixen de manera recurrent algunes figures de la direcció del centre com el cap d'estudis o el director:

Al Javier [cap d'estudis], o simplement al director, que sabe más. (EA: 6Fon, Codi 139, 13110-13382)

A: ¿Y si tuvieras que añadir otro profe, añadirías a alguno más?

T: Sí, a Josep [el director], a Natàlia, eh... y a mi profesora de catalán, y de química. (EA: 12Fon, Codi 69, 23137-23685)

Més endavant, es veuran quines condicions s'han de donar per a que els joves percebin que els agents són de manera conscient i deliberada una font accessible i segura de suport social, per la qual cosa a continuació se centra l'atenció en la funcionalitat dels vincles que han aparegut en els discursos dels joves en termes de suport social proporcionat. En la taula següent (Taula 57) queden recollits alguns fragments d'entrevista que exemplifiquen la capacitat que tenen les fonts de proveir diferents tipus de suport, al marge de que unes en facilitin més que altres. Les cites textuais han estat seleccionades en funció de les fonts identificades, de manera que quedin representats tots els contextos dels quals han parlat els joves:

Contextos identificats	Cita textual exemplificadora de la categoria
Categoria: Suport emocional	
Família	Bueno, mi abuela me dice siempre "hijo, hijito, tú sigue estudiando que ya verás que tú sí puedes", me animaba, vamos, con todo su cariño que podía. (EA: 13Fon, Codi 62, 35577-35830) P: Todo influye, mis padres, mis primos... pues me dan apoyo, y yo mismo también quiero seguir. A: Cuando dices que te dan apoyo, ¿en qué piensas?, ¿qué tipo de apoyo quieres decir? P: Pues el sentimental... (EA: 20Mar, Codi 48, 20709-21397)
Companys i amistats	J: Me'n recuerdo quan feia tercer d'ESO que era la època que no volia anar al col·le, cada matí, ella [la mare] em deia "Venga Jamila aixecat, venga, venga". Jo era una mica tonta i deia "vale, si vols me'n vaig fora; no aniré al col·le [...] estaré en aquell banc [...] llegint... A: I què diries que es el que va fer que tornessis cap a...? J: Els meus amics que em venien a picar cada dia al matí a les vuit, i la meva mare els feia pujar i jo encara al llit. A: O sigui que tu creus que va ser gràcies als teus amics que vas decidir continuar estudiant? J: Sí, m'apoyaven molt. (EA: 15Mar, Codi 114, 10175-11124) Amigas, amigas del instituto de primaria. [...] me apoyan, me dicen que siga, que siga estudiando. [...] Estas amigas están ahora empezando la uni. (EA: 20Mar, Codi 48, 32287-33569)
Professors o altres agents de l'institut	Porque la de catalán siempre ha buscado sacarme: "venga que tú puedes con el catalán, venga que tú puedes con el catalán" y así. (EA: 12Fon, Codi 62, 35577-35830) Gloria también me ayuda [...]. Me ayuda más con los deberes, siempre está: hazlo, hazlo, o tu has empeorao, o lo otro [...]. La tengo en Contabilidad y como sabe que he empeorado, porque el año pasado sacaba 9 y este no llego ni al 5, pues está ahí, dando caña. (EA: 14Sab, Codi 128, 6628-7540)
Altres agents comunitaris	El director del esplai donde iba antes [...] también me decía: "No te rindas, tú puedes, no-sé-qué, yo te ayudo, ven..." Porque el esplai es solamente hasta cuarto de la ESO, ¿sabes?, ya después no [...] pero me decía: "Ven que yo te ayudo a hacer los deberes..., yo te ayudo en Economía, quedamos tal día, cuando tengas examen me lo dices", y todo eso. (EA: 1Fon, Codi 115, 27248-28133)

Categoria: Suport instrumental	
Família	Tinc la sort [...] que si el meu pare no em pot ajudar amb els estudis i els diners, els meus germans em van dir des de el principi que em respaldarien els costos i això. (EA: 21Sab, Codi 121, 6439-6913) Mis padres pagándome la matrícula y eso, y porque me apoyan; siempre me dicen que tengo que seguir, que no pare. (EA: 9Fon, Codi 78, 21119-21311)
Companys i amitats	-
Professors o altres agents de l'institut	A: ¿En qué tipo de cosas te ha podido ayudar la tutora, por ejemplo? D: En todo, o sea, si he tenido algún problema en comprar algo del cole... A: En comprar algo, ¿cómo qué? D: Materiales, los libros, excursiones, que no he podido pagar la picada, por eso me ha ayudado. [...] Hacен como plazos para que pagues. La picada me la pagan... y así. (EA: 4Fon, Codi 145, 6009-6502)
Altres agents comunitaris	Es un señor que trabaja en una asociación en Barcelona [...]. Ha habido un tiempo que mi madre no ha tenido trabajo, y nos ayudaba, porque tiene una asociación que daba alimentos, y nos ayudaba. (EA: 9Fon, Codi 78, 16436-17590)
Categoria: Suport informatiu	
Família	Para seguir... Ahí ya fue mi prima, que como era la que estudiaba bachillerato me dijo lo que era hacer el bachillerato, lo que costaría [...]. Y mi madre me ayudó a intentarlo, junto a mi prima, con sus palabras me ayudaron a hacerlo el bachillerato para no quedarme sin hacer nada. [...] Yo los temas de estudio no los hablo con mis amigos, los hablo sobre todo con las personas más cercanas. (EA: 26Sab, Codi 6, 39169-40345)
Companys i amitats	Los amigos y conocidos de mis padres, y sus hijos igual, que son mayores o son menores y nos relacionamos, pero así diciendo que mira puedes ir a esta universidad, etc. no, sino comentado sus etapas, su vida y que han tenido sus dificultades, entonces, eso sí. (EA: 12Fon, Codi 69, 21390-21827) Los compañeros, gente que voy conociendo me han dicho [...] ciclo superior el año que viene. [...] si sale bien, pues bien; si sale mal, pues [saco el año con julio y hago el ciclo superior y, si doy para más], pues ya la universidad. [...] Son amigos del Facebook [...] Estamos en un grupo y nos intercambiamos información [o hacemos pruebas]. (EA: 22Sab, Codi 103, 9245-10031)
Professors o altres agents de l'institut	C: Me ha hecho recordar una cosa: que yo solicité la beca [...] y me la han denegado porque dicen que he repetido curso, pero está mal y [...] ahora tengo que preguntarse eso. A: ¿A quién se lo vas a preguntar? C: A Javier, o simplemente al director, que sabe más. (EA: 6Fon, Codi 139, 12515-13595)
Altres agents comunitaris	Mis padres conocían a una psicóloga, ¿vale?, africana también, que se conocieron en el centro cuando yo vine aquí, y eran muy amigas, y entonces ella, sus hijas –tiene 2 hijas– están haciendo las dos bachillerato. Y entonces ella sabe las ventajas, los inconvenientes y todo eso del bachillerato, entonces nos recomendó que hagamos bachillerato. (EA: 17Mar, Codi 104, 10518-10891) Conozco un señor que me lo presentó mi padre cuando él estaba dentro de la cárcel y eso, que él nos ayudó: que me dijo que tenía que estudiar, y me ayudó con las becas, porque yo no sabía que habían becas y eso. [...] Trabaja en una asociación en Barcelona, vino aquí a traerme los papeles y me ayudó a rellenarlos y me acompañó. (EA: 9Fon, Codi 78, 16436-17590)
Internet	De buscar información yo mismo, sobre, por ejemplo, a este curso y lo he apuntado porque a mí me gustaban las asignaturas y antes también, cómo he hecho el curso de móvil, pues me gusta la electrónica y todo esto. (EA: 16Mar, Codi 106, 4580-5146)

Taula 57. Cites textuais de les “formes de suport” principal identificades

Les cites escollides posen de manifest dos elements més:

- D’una banda, el que la literatura anomena com a “multiplicitat” (*multiplexity*) dels vincles. És a dir, que les fonts de suport sovint faciliten més d’una tipologia de suport. Per exemple, el contacte dels pares del Girish els ha facilitat recolzament instrumental –aliments quan els seus pares no tenien feina– i alhora informatiu, atès que va proporcionar-los informació de quines beques podien sol·licitar.

- De l'altra, que determinades ajudes o el fet de facilitar certs recursos poden complir més d'una funció de suport. Seguint amb aquest exemple, en Girish parla de l'agraïment que té cap a aquesta persona, cosa que denota que a més del suport informatiu i instrumental facilitat, també va fer una funció emocional: "Yo creo que en el futuro sí que me ayudaría y me siento muy agradecido, porque nos ha ayudado" (EA: 9Fon, Codi 78, 16436-17590).

1.2.2. Suport acadèmic, assessorament i orientació

Continuant amb l'anàlisi, es van agrupar totes aquelles referències textuais del recolzament implicat en les tasques pròpiament acadèmiques, la qual cosa va donar lloc a una nova categoria: "suport acadèmic, assessorament i orientació". No obstant, som conscients que aquesta categoria pot solapar-se en certa mesura amb les categories principals abans explorades. Per exemple, les referències a les beques o llibres que els instituts faciliten als alumnes, tot i estar estretament relacionades amb la seva experiència educativa, vam mantenir-les en la categoria de suport instrumental i, en canvi, l'assessorament acadèmic i l'orientació –que podia haver-se afegit al suport informatiu– vam preferir separar-lo degut al nostre interès específic en explorar la percepció que tenen els joves dels altres com a fonts de suport, especialment, en un moment de l'etapa postobligatòria en la qual es trobaven en plena presa de decisions.

Per tant, d'entrada aquesta nova categoria no és excloent respecte les altres tres, però aglutina una sèrie de formes constitutives de suport que permeten documentar amb una major amplitud el rol que juguen els vincles de l'alumnat en la seva vida acadèmica. Així doncs, inclou:

- Ajuda amb les tasques escolars (53 referències)
- Orientació educativa i professional (24 referències)
- Consells personals respecte a decisions acadèmiques (21 referències)
- Suport personal en la resolució de conflictes que tenen lloc a l'institut (4 referències)
- Suport vinculat a l'acollida i integració de l'alumne al centre educatiu (7 referències)
- Gestió de recursos i temps (3 referències)
- Altres suports personals que intercedeixen en la vida acadèmica: serveis psicològics, assistència mèdica, assistència legal, etc. (9 referències)

En total, van identificar-se 53 referències textuais que parlaven del "suport acadèmic", concretament de les fonts a qui recorrien quan s'enfrontaven a dubtes amb les matèries, ajuda amb els deures o amb els treballs, o, per exemple, amb la preparació dels exàmens i dels dossiers de classe. Els resultats indiquen que l'alumnat recorre rarament a la família (6 referències) i quan ho fa els vincles que més mencionen són els germans grans i els cosins: "a veces [mi hermana] me ayuda con el castellano, porque el castellano [...] no voy muy bien con él..." (EA: 18Mar, Codi 136, 22072-22765); "primero intento hacerlo yo, y si no puedo... Intento saber si alguien sabe, si mis hermanos saben o alguien que esté cerca..." (EA: 10Fon, Codi 132, 22477-23135); "por ejemplo, un examen, y el examen es mañana, pues le pido ayuda a mis primos; y si el examen no es mañana, pues intento buscar por Internet o... cosas así." (EA: 20Mar, Codi 48, 7644-8609). En canvi, la font més confiable de suport en aquest cas són els companys de classe i/o les amistats (24 referències): "si veo que no lo entiendo, ya voy al profe o sino a algún compañero. [...] Primero más a un compañero, porque está al lado mío, y le digo, mira no entiendo eso, y no sé." (EA: 14Mar, Codi 128, 5048-5857); "tengo compañeros y amigos en la clase, ¿sabes? Y yo... pues le comento al que tenga al lado, ¿sabes?" (EA: 19Mar, Codi 42, 3979-4208).

Així, l'anàlisi feta permet constatar que aquests joves recorren en primera instància als companys que tenen a la vora, encara que alguns assenyalen explícitament que el suport que n'obtenen no sempre s'ajusta a les seves necessitats perquè les seves amistats també tenen dubtes amb les assignatures:

E: Creus que no et podrien ajudar, alguna companya de classe, algun profe?

A: Sí, m'ajuda la Lalasa. Però ella també no entén molt, la veritat... (EA: 5Fon, Codi 127, 19641-19893)

A: ¿Y a tus compañeros a veces les pides ayuda si tienes dudas o no?

F: No. [...] Ellos no saben nada. [...] Por ejemplo si voy a preguntar sobre estas cosas pues, no sé, ellos están haciendo otras cosas. Hay algunos que están trabajando.

A: Estás pensando en tus amigos del barrio, ¿y tus compañeros de clase?

F: ¡Ah! Compañeros de clase. Sí, a ellos les comento.

A: ¿Más con los profesores o con los compañeros?

F: Más con los profesores. (EA: 16Mar, Codi 106, 6038-6642)

Aquests resultats ens recorden els estudis que han qüestionat fins a quin punt els vincles amb els companys (*peers*) poden remetre a capital social del qual es puguin beneficiar els joves: de quina manera i en quins contextos poden funcionar com a “capital social” els uns per als altres; i, si aquest “capital social” té alguna cosa a veure amb el que poden obtenir fruit de les relacions amb els adults (Pàmies, 2006; Ream & Rumberger, 2008; Stanton-Salazar, 2004). El nostre objecte d'estudi no és aquest i no tenim elements per a poder donar resposta a aquestes qüestions amb les dades i la informació obtinguda, però de les entrevistes es desprenen varies qüestions. D'una banda, segons els resultats obtinguts, els companys de classe es converteixen principalment en fonts fidedignes d'informació sobre els exàmens, les activitats que han de fer, i les opcions acadèmiques com les vies d'accés a la universitat. De l'altra, es converteixen en models de comportament social i fonts de reforç i d'ajuda mútua, com a mínim, en dues situacions: en primer lloc, quan l'alumne en comptes de recórrer a la persona que té al costat o amb qui té un vincle més estret demana ajuda de forma deliberada a les persones que sap que podran ajudar-lo; i, en segon lloc, quan els joves formen grups de treball amb qui estudien i preparen els exercicis de classe en el seu temps lliure. Aquesta subcategoria s'aborda tot seguit.

- Creació d'espais de treball conjunt

Les cites textuais següents exemplifiquen que quan les relacions amb els companys donen lloc a la “creació d'espais de treball conjunt” fora de l'aula provoquen que l'alumnat disposi de contextos útils on adquireix els hàbits que segons el professorat manquen en els joves de famílies immigrades per a que puguin construir trajectòries d'èxit educatiu. Alhora, aquests espais incrementen el seu compromís cap als estudis, i esdevenen una font de motivació i de recolzament que pot suplir les dificultats que tinguin.

Al mòbil. Al Whatsapp. Sí, tenim un grup de classe i... bé, si tenim algun dubte, el posem i ens anem responent. [...] Jo generalment vaig a la biblioteca, perquè a casa, com tinc les meves germanes que, o estan veient la televisió o estan escoltant música, doncs no em puc concentrar, i me'n vaig a la biblioteca; però, per exemple, per Història, a mi m'agrada la història, no em costa tant entendre-la, però en canvi a una amiga meva doncs sí. I quedem entre 3 o 4 i estudiem tots junts. [...] Cada examen d'anglès i d'història. (EA: 23Sab, Codi 9, 8881-10315)

En les entrevistes fetes als joves de l'Institut Fontanelles, és una constant que els joves destaquin l'ús que fan de la biblioteca per treballar de forma conjunta, ajudar-se els uns als altres i preparar-se els exàmens. Ho expliquen així:

Entre algunos amigos, por ejemplo, nos juntamos fuera del colegio para hacer los deberes y, claro, intentamos hacer un mismo problema, y nos dan resultados distintos, intentamos compararlos y decir “este es bueno” o “este es malo”; y hay veces que en clase misma, yo también soy bueno con algunos ejercicios, me salen a la primera y recurren a mí, cómo lo he hecho y yo les respondo tales cosas y les ayudas. (EA: 13Fon, Codi 62, 23617-25452)

M: Ens ajudem mútuament. Així, quan pleguem a la biblioteca, fem deures o estudiem o algo així, pues...jo explico lo que entenc i ell a mi, i així.

A: I això ho feu sovint? Això d'anar a la biblioteca...?

M: Sí, quan hi ha exàmens. [...] Unes dos, tres hores, depenent de quan tenim els globals [...] perquè són tres exàmens al dia..., però quan no és un examen, no tant. (EA: 8Fon, Codi 102, 16539-17087)

Això té molt a veure amb l'anàlisi feta dels contextos institucionals del capítol 4, a partir de la qual s'ha constatat que determinats centres educatius afavoreixen més que altres el treball entre iguals, tot provocant que l'intercanvi entre uns i altres sigui una constant i una excusa de treball conjunt. Quan això es dona, l'alumnat compta amb el recolzament d'unes bases que afavoreixen l'acumulació d'experiències de benefici mutu, i la creació d'aquests espais d'aprenentatge i de suport acadèmic deixen de ser una responsabilitat individual que depèn únicament del jove. Una de les tutores de batxillerat de l'Institut Fontanelles explica la promoció d'aquest tipus d'espais de treball entre iguals, com es donen i es mantenen al llarg del temps:

Van a la biblio junts i estudien junts, que això jo ho vaig començar a segon [...], a tercer una miqueta més i quart a fer-ho efectiu. Clar, no tots. Vull dir, no es porten de meravella els vint i no sé quants que hi ha, no es porten tots de meravella; però bastant gent. (EP: 4Fon, 44478-44878)

D'aquesta manera, els resultats mostren que hi ha maneres a partir de les quals els joves es donen suport mútuament i que contribueixen a que uns i altres construeixin trajectòries educatives més reeixides. A més, els seus discursos constaten que els centres educatius poden prendre partit en la configuració de les xarxes entre iguals, i en el manteniment d'actituds pro-acadèmiques que beneficiïn tot el grup-classe. Desconeixem, però, fins a quin punt ha incidit el professorat en la configuració d'aquests grups de treball a la biblioteca, i si són estratègies de suport útils per a tots. El que està clar és que una gran part dels joves entrevistats han explicat que utilitzen la biblioteca per aquest propòsit, i que la majoria són precisament del centre que ho ha fomentat al llarg de la secundària.

Analitzada aquesta qüestió, seguim amb la resta de fonts que ha citat l'alumnat. De les 53 referències, 18 parlen del suport acadèmic del professorat. En comparació amb la resta de suports analitzats fins ara, sembla que els joves confien més en el professorat per a demanar aquest tipus d'ajuda més acadèmica, fent èmfasi sobretot en la resolució de dubtes de les assignatures. Aquesta anàlisi posa de relleu l'emergència de la categoria "confiabilitat en les fonts".

L'any passat el professor de Xarxes i aquest any... quant tinc un dubte més puntual o així l'Àlex o l'Oriol també. [...] L'any passat m'ajudava perquè eren coses que ens costaven a tots i ens va ajudar a tots en general, retrasant a lo millor una miqueta la matèria de més endavant, però explicant bé el que hem fet. (EA: 21Sab, Codi 121, 33552-34073)

Hem començat a fer les subordinades i no se me'n dona molt bé i em costen una mica i per això he demanat ajuda. [...] A la professora i també a un company de classe. (EA: 7Fon, Codi 87, 2860-3123)

Els resultats mostren que el professorat es considera una font de suport més fiable. Quan l'alumnat creu que té dificultats o dubtes adopta una actitud més activa de cerca d'aquest tipus de suport en aquesta figura. En canvi, si es compara aquest recolzament amb l'emocional, el segon es dona sobretot quan els docents acostumen a identificar que hi ha un problema, o quan s'ha creat una relació de "confiança" amb l'alumnat que convida a que el jove s'apropi. Quan es tracta de qüestions acadèmiques, les cites dels joves indiquen que veuen els agents socioeducatius com una font viable i útil de suport, i que no és tan necessari que les relacions siguin més properes, malgrat que com es veurà més endavant això limita l'accés i l'intercanvi de recolzament de manera més fluida. Ara bé, quan l'alumnat identifica que un professor l'ha ajudat en un moment determinat, i la relació que s'estableix entre ells va més enllà de l'ajuda facilitada en aquella situació, es converteix també en una font de suport emocional. El següent fragment il·lustra com la Jamila se sent recolzada per la seva professora. Segons ella, aquesta els demostra i garanteix que compten amb el suport que necessiten per part de tots els docents:

A: Quan dius que la Gloria us "apoyaba", com diries que ho feia?

J: Per exemple: "No os preocupéis, yo os ayudo, en Matemáticas os ayudo yo; en Catalán y Castellano ja sabeu el sintagma nominal, el sintagma verbal; en Inglés os ayuda la Alfonsa o ya os ayudo yo, yo lo tengo todo controlado, os ayudamos todos". (EA: 15Mar, Codi 114, 28497-28820)

Finalment, els joves de famílies immigrades també plantegen l'ús que fan dels recursos que els ofereix Internet per a resoldre els seus dubtes, així com de les eines de missatgeria instantània com el WhatsApp on comparteixen grups amb les persones de la classe. Per últim, en menor mesura citen altres espais com els centres cívics o determinats agents comunitaris a qui recorren per a demanar suport. Constatem també que no hi ha hagut cap cas en què l'alumnat hagi parlat específicament de tenir professors de reforç escolar en el moment actual de fer les entrevistes.

Pel que fa l'«orientació educativa» que reben per facilitar la seva presa de decisions acadèmica i/o professional, van identificar-se 24 referències, la majoria de les quals es vinculaven al professorat –i, de manera especial, als tutors– (10 referències), a altres agents comunitaris (4 referències), a la informació consultada per un mateix a través d'Internet (4 referències), i als amics i la família (amb 3 referències per grup):

En ese momento hablaba con la Marta [la tutora], que era mi profesora, que era la profesora de Inglés, [...] ella me consiguió lo de las puertas abiertas que había en Sant Cugat. Me dijo que asistiera, y claro, yo asistí. (EA: 26Sab, Codi 6, 9581-10101)

L: En Cornellà, hay como una asesora de estudios, tienes que sacar cita y vas allí te orienta, te dice... a ella le voy a preguntar si se puede convalidar o no. [...]

A: ¿Y quién te ha comentado de esta asesoría?

L: Mi hermana, mi hermana. Porque ella te explica, por ejemplo, hasta qué nivel de estudios tengo yo ya, cuando convalidé de Perú a aquí, y ella me dijo: "Pues mira puedes entrar aquí, hacer ciclos o prepararte por el bachillerato", había dos caminos para llegar a la universidad. Entonces ella me explicó y eso. Entonces, a ella le iba a preguntar eso. (EA: 10Fon, Codi 132, 28615-29432)

Amb internet i amb un llibre que va portar l'any passat el meu germà que era sobre els graus superiors que hi ha... Ho vaig llegir i vaig mirar tota la informació: quants anys són, què estudies... Assignatures i tot això. (EA: 8Fon, Codi 102, 2666-3092)

A diferència, la majoria de referències de la subcategoria de "consells personals respecte a decisions acadèmiques" parlaven de la família (10 referències) i de les amistats (7 referències). Les 4 restants feien referència al professorat. En aquest cas, aquest codi analític comprèn totes aquelles opinions o advertiments de caire més personal que reben o prenen en consideració els alumnes quan es troben en plena presa de decisions acadèmiques.

M: Parlo molt amb els companys, [...] alguns companys volen fer el mateix. I parlem d'això, d'anar junts a algun institut a fer el cicle pont o... [...] per exemple, a l'Oriol, un professor; [...] com ell és professor li demano si és massa difícil o què hauria de reforçar. Per exemple, m'ha dit que en el superior hauria de esforçar-me una miqueta en Matemàtiques. (EA: 21Sab, Codi 121, 10367-11395)

A: I amb qui creus que podràs comptar si tens dubtes de cara al que puguis acabar fent?

J: Doncs segurament amb la meva mare o amb els meus amics, com t'he dit abans. Són els dos pilars que tinc sempre per demanar consell. (EA: 25Sab, Codi 134, 17469-17809)

Respecte la resta de subcategories emergides de "suport acadèmic, assessorament i orientació", la "resolució de conflictes" fa referència als incidents amb els quals es troben els alumnes i on intervenen diferents agents buscant la convergència dels interessos de les persones que hi estan implicades per tal de resoldre la situació. Per part seva, en l'«acollida al centre» es troben totes aquelles estratègies i actuacions empreses per a facilitar l'arribada i el procés d'adaptació de la persona en el centre educatiu. Respecte la "gestió de recursos i del temps", en aquest codi s'hi contemplin totes aquelles accions que impliquen coordinar i assumir responsabilitats que permetin optimitzar els recursos i el temps de l'alumne per a estudiar i fer les tasques escolars. Per últim, s'han identificat també el que anomenen "altres suports de tipus més assistencial" que estan vinculats amb la prestació de serveis especialitzats, de tipus mèdic, atenció psicològica, serveis jurídics, etc. El professorat ocupa un lloc central en tots ells, la qual cosa queda il·lustrada tot seguit (Taula 58):

Categoria	Codi analític	Concreció del codi
Formes de suport <i>Subcategoria:</i> Suport acadèmic, assessorament i orientació	Resolució de conflictes	Intermediar: Mi profesora de sociales [...] también me influyó mucho porque nos apoyaba. Era como Josep siempre nos estaba insistiendo en las cosas, si teníamos un problema hablábamos con ella. Por ejemplo yo tuve un percance aquí porque traje mi Mp3 y me lo robaron y ella me ayudó y lo recuperé y habló públicamente con mis compañeros diciendo eso no puede pasar, y me ayudó en eso. (EA: 12Fon, Codi 69, 21872-22727)
	Acollida al centre	Facilitar procés d'adaptació: La directora; y el Juan Carlos. Mi tutor de ese momento me preguntaban cómo estaba, que si me sentía a gusto... [...]. La directora... que cómo iba, me preguntaba que si tenía alguna duda que le preguntara siempre. Muy amables. (EA: 18Mar, Codi 136, 22766-23417)
	Gestió de recursos i del temps	Gestions per a proporcionar ajuda específica (classes particulars, etc.): A: Aparte de la ayuda de tus compañeros, ¿con quién más cuentas? P: Con mi padre y con mi madre. [...] Me dicen que, si quiero, me contratan un profesor y que venga a casa a enseñarme o que llame a mis primos y se lo pregunte. (EA: 20Mar, Codi 48, 7289-7643) Assumpció de responsabilitats assignades a l'alumne en qüestió: Sí, m'ajuden. M'ajuden molt. [...] La meva germana, no m'ajuda en la matèria, però m'ajuda en el sentit de si jo tinc que estudiar, pues ella s'encarrega de les meves feines [responsabilitats a casa]. (EA: 21Sab, Codi 121, 24334-24743)
	Altres suports: assistència mèdica, atenció psicològica, etc.	Assistència mèdica: L'any passat tenia la meva tutora Núria, que és la millor tutora que hem tingut, i, [...] bueno tenia pedres al ronyó i no ho sabia encara i em va portar... o sigui, vaig anar primer a l'hospital d'aquí i després em va dir que a les 6, quan acabava el seu torn, em va portar amb el seu cotxe amb la meva germana fins a l'hospital de Granollers i es va preocupar un <i>montó</i> per mi en tot... (EA: 14Mar, Codi 114, 18551-19226) Atenció psicològica: A: ¿Cuándo has ido a un psicólogo? C: El año pasado. Mi tutora se lo recomendó a mi madre porque suspendía. (EA: 24Sab, Codi 112, 21631-21991) Tramitacions burocràtiques: T: Sí, era un día que tuve un problema con mi documentación y tenía que cambiarlo y bueno me dirigí al director le dije mira que ha pasado esto y me dijo que eso lo tenía que hablar con Núria [...] y lo resolvió y ya. [...] Es que mis padres presentaron para la doble nacionalidad y la obtuve, y entonces tenía que cambiarla. (EA: 12Fon, Codi 69, 14424-15514)

Taula 58. Exemples dels codis analítics identificats sobre altres formes de suport acadèmic, assessorament i orientació

1.3. Conclusions parcials

La primera conclusió que deriva d'aquests resultats és que els joves de famílies immigrades obtenen diferents tipus de suport *–formes de suport–* de diverses fonts (família, companys i amistats, professorat, etc.) i que, no totes esdevenen útils per a proporcionar el recolzament que necessiten per a continuar endavant amb els estudis; de la mateixa manera com no totes els resulten *confiables*. Les relacions familiars, per exemple, es constitueixen com els canals de suport emocional per excel·lència, i tenen un pes important en les decisions que prenen els joves. Així, són freqüents afirmacions com les següents:

Si yo le digo a mi madre ya me da un consejo o me dirá algo que otra gente no lo hará; vale, me darán un consejo, pero no como lo haría mi madre. [...] porque es mi madre y ya... Y yo hago más o menos lo que ella me dice. (EA: 18Mar, Codi 136, 13022-13640)

Yo no suelo pedir muchas cosas; o sea, yo, si tengo que hablar las cosas, las hablo con mis padres; con mi madre sobretodo. Le explico cómo va la situación, lo que me dicen en el cole, lo que me aconsejan, y ya con mi madre lo hablamos detenidamente, y valoramos qué es mejor. (EA: 26Sab, Codi 6, 11655-13049)

No obstant això, aquest tipus d'interaccions –emmarcades en el context familiar principalment– no acostumen a proporcionar suports estretament relacionats amb allò que necessita l'alumnat per a reforçar la seva continuïtat educativa, tenint en compte que en el capítol anterior havíem vist que construeixen trajectòries fràgils marcades per dificultats lingüístiques, acadèmiques, etc. Per aquest motiu, rarament acaben proporcionant, per exemple, les formes constitutives de suport acadèmic identificades anteriorment. I, quan els familiars actuen com a fonts de suport informatiu, aquest no sempre s'ajusta amb l'orientació educativa que reben per part dels instituts, motiu pel qual alguns opten per itineraris formatius que els agents socioeducatius creuen que tenen poques possibilitats d'aprovar. Altra cosa és la recurrència amb que aquestes situacions es donen, la qual cosa ja s'ha discutit anteriorment.

S'ha constatat, però, que també hi ha a casos en què l'alumnat té oportunitats d'obtenir altres tipus de recolzament, a través per exemple de familiars com els germans grans o cosins que tenen estudis ja que en ocasions els faciliten suport de diferent naturalesa (ajuda en les tasques escolars, suport informatiu, etc.) i actuen com a models pro-acadèmics. A més, algunes famílies com la del Girish també posen en contacte l'alumne amb vincles que actuen com a intermediaris¹²⁴ i que també supleixen els suports o formes clau de capital cultural que la família no està en disposició d'oferir i que l'alumnat necessita per a moure's de manera efectiva pel sistema educatiu català. Aquestes situacions, com veiem, són marginals i fruit de les circumstàncies individuals de cada persona, per la qual cosa, encara que les xarxes personals dels joves puguin disposar d'aquest tipus d'agents institucionals que es tradueixen en el suport institucional i social que necessiten per a construir trajectòries educatives d'èxit, ens interessa centrar-nos concretament en tot allò que poden oferir els centres educatius per a capitalitzar les xarxes personals dels joves de famílies immigrades. D'aquesta manera, centrem la nostra atenció en el professorat principalment, ja que de manera deliberada poden facilitar el suport institucional i social que l'alumnat necessita per a tenir èxit educatiu, cosa que els altres agents institucionals fan de manera fortuïta o fruit de la bona voluntat. El professorat és qui té la capacitat de decidir com s'apliquen i distribueixen els recursos educatius i els suports.

Per tant, els resultats d'aquest apartat han permès identificar que l'elecció del professorat apareix en alguns casos com una font probable o potencial de recolzament i en altres casos com una font real. Un clar exemple d'aquesta situació es dona quan l'alumnat parla en termes de probabilitat d'accedir al professorat sense que s'hagi donat aquest intercanvi. Al llarg de les entrevistes es va identificar que en alguns casos no sabien dir o no recordaven en quines situacions havien recorregut als seus vincles en la cerca de suport, motiu pel qual es va indagar llavors pel suport potencial:

A: Imagínate que estás en la asignatura de Historia, y tienes una duda, ¿a quién se lo comentarías?

J: No, si tengo a un compañero al lado se lo pregunto, y si ya me dice que no sabe, que no entiende, le pregunto al profe. (EA: 18Mar, Codi 136, 15418-16724)

Com dèiem, però, aquestes situacions potencials d'ajuda no sempre es tradueixen en una cerca activa de suport, i es desconeix llavors fins a quin punt el fet de mencionar a una font possible de suport esdevé un indicador real de capital social. Com podem saber, doncs, si els vincles que hem documentat s'han traduït en capital social a partir del qual l'alumnat hagi pogut accedir a recursos i suport que hagin contribuït en la seva continuïtat educativa? Per donar resposta a aquesta pregunta es va indagar en diverses qüestions:

¹²⁴Vegeu la cita textual EA: 9Fon, Codi 78, 16436-17590.

- en primer lloc, la intensitat de les relacions i altres aspectes diferencials que permetessin comprendre com s'activen i mobilitzen els vincles per afavorir la construcció de trajectòries educatives d'èxit;
- en segon lloc, l'apertura interpersonal de l'alumnat per a mobilitzar les seves xarxes personals i involucrar-se en comportaments de construcció de xarxes personals i de cerca de suport (*help seeking*).
- en tercer lloc, la força dels vincles i la seva utilitat en la construcció de l'èxit educatiu.

En un conjunt, comprendre com es posen en joc tots aquests elements ens ha permès determinar la qualitat i l'ajust dels recursos i del suport per a la promoció educativa en el cas dels joves de famílies immigrades.

2. Les relacions amb els agents socioeducatius i la seva intensitat

Tot qüestionant-nos sobre la intensitat de les relacions, al llarg de les entrevistes amb els joves vam adonar-nos que cada vegada que els preguntàvem per les fonts de suport que tenien en l'entorn escolar les seves respostes s'articulaven en torn a les avaluacions positives i negatives que feien de cada persona en qüestió, així com de les experiències també positives i negatives que havien derivat de la seva relació. Quan parlaven del professorat, es va identificar una diferència evident entre el que ells anomenen "relacions professor-alumne" i el que nosaltres hem identificat com a "relacions socials i educatives de suport" que ells vinculaven a determinades figures de qui eren freqüents expressions com "para mí son los mejores profes..." (EA: 11Fon, Codi 95, 9944-9975) o "és la millor tutora que hem tingut, i no ho dic jo, ho dèiem tota nostra classe" (EA: 15Mar, Codi, 114, 18832-18911). Les primeres esdevenen relacions institucionalitzades que rarament es tradueixen en suport social i institucional per a l'alumne mentre que les segones, caracteritzades per un fort component emocional i d'estima, fan que el professorat esdevingui una font important de motivació i persistència acadèmica. Així s'exposa tot seguit.

2.1. La naturalesa de les relacions entre l'alumnat i el professorat

En les entrevistes amb els joves es va identificar que en termes generals tots sense excepció parlen del seu vincle amb el professorat com una relació formal alumne-professor: "es una relación de alumno-profesor; eso es todo." (EA: 18Mar, Codi 136, 20681-20881); "una relación normal [...] pues que solo hablamos de cosas del colegio" (EA: 1Fon, Codi 115, 14370-14655); "la verdad... es que no sé, con algunos sí, con algunos sí, me caen bien y eso sabes... pero otros no, es más como de profesor y alumno y ya está, y poco más, pero hay algunos que más. Como con el trabajo que he tenido yo del treball de recerca. Ese sí que es como una... es una relación más estrecha que los demás." (EA: 19Mar, Codi 42, 8794-9280). Quan defineixen la relació en aquests termes¹²⁵, rarament conceben el professorat com a una font potencial i/o real d'ajuda i, per tant, no parlen de recórrer a ells quan tenen dificultats o necessiten quelcom; és més, els substitueixen per altres persones com alguns familiars o companys en qui confien més, cosa que d'entrada descapitalitza la xarxa de recolzament escolar en la qual està integrat l'alumne i redueix les oportunitats que té d'obtenir el suport institucional i social que necessita per a construir una trajectòria educativa reeixida. Els fragments següents exemplifiquen aquesta situació.

¹²⁵ Resulta interessant veure que alguns alumnes perceben també diferències entre la relació que tenien amb els professors en el país d'origen, i la relació que tenen amb els professors a Catalunya. En la cita següent, en Lorenzo explica que tenia una relació més propera amb els seus professors de Perú: i. e. A: ¿Eso dónde, en Perú? ¿Más en Perú que aquí? L: Sí, en Perú había... Sí. No todos, pero unos cuantos sí. A: Que la relación no era tanto de profesor y alumno. L: O sea, él venía y como que ya te... te hacía bromas y todo. (EA: 10Fon, Codi 132, 18727-19378)

A: I amb algun professor d'aquí que tu li demanis ajuda? —que li demanis orientació sobre què podries fer l'any vinent; si fer llengües, si fer algo més de ciències com Veterinària o això que deies?

J: No sé, és que encara no ho he preguntat mai [...]. No ho he preguntat a ningú.

A: I per què diries que no, que aquests temes no els parles amb els profes?

J: No sé, tampoc crec que els importi massa la meua vida, saps? No sé.

A: Ara m'imagino que, a algun moment a les tutories heu parlat sobre què podríeu fer, les possibilitats que hi ha d'anar a la universitat, la selectivitat, tot això.

J: No, jo als profes els he dit que me'n vaig a Suècia, però ja està, només això.

A: Tot i que tu estàs valorant moltes possibilitats, amb ells els has dit que probablement aniràs a Suècia.

J: Sí. (EA: 25Sab, Codi 134, 11787-12928)

A: ¿Y crees que el apoyo que tú tienes de tus padres, de tu familia, de tu hermana, etc. te van a seguir siendo útiles para que sigas estudiando?

M: Sí. [...] M: Los profes no. Mis padres... mi hermana y eso, yo creo que sí.

A: ¿Por qué crees que los profes no?

M: No me conocen. [...] Porque yo no me abro a ellos, ¿sabes? No... ya te he dicho que siempre es como más alumno y profesor y ya está y poco más. (EA: 19Mar, Codi 42, 15926-16455)

Els dos primers fragments mostren que els joves no conceben que el professorat pugui ajudar-los i, com a resultat, ni tan sols els fan partícips de la seva presa de decisions un cop acabin la PO. El següent, en canvi, mostra com l'alumne compara la relació que té ara amb els professors respecte l'institut on anava anteriorment, i l'impacte que ha tingut en termes d'apertura per a demanar suport quan li cal.

A: Y en el Mediterrània, ¿la relación que tenías con el profesorado era parecida?

D: No.

A: ¿En qué sentido?

D: O sea, más estricta, más... [...] distante. [Ahora] tengo más confianza, o sea, me suelto más en pedir ayuda, no me da vergüenza ni nada. O sea, no me corto. (EA: 4Fon, Codi 145, 11611-12032)

Tot veient que quan l'alumnat comparava les seves relacions variava també la funcionalitat de cada vincle, se'ls va demanar que comparessin "les relacions professor-alumne" amb les fonts de recolzament que ells mateixos havien mencionat en la primera dimensió de les entrevistes. D'aquesta manera, es va identificar que alguns agents socioeducatius eren percebuts com a confidents, persones a qui recórrer en múltiples situacions i, fins i tot, com a mentors informals o models a seguir. És a dir, quan la relació anava més enllà del que els joves entenien per "alumne-professor", els docents citats adoptaven un nou rol i l'alumnat destacava múltiples atributs que feien que els veiessin com a fonts de suport. La cita següent mostra la diferència que veuen entre unes relacions i altres:

A: Y si yo ahora te pregunto, así en general, si tienes una relación cercana con los profes, ¿qué me dirías?

C: Sí, sí. [...] Bueno, con todos los profes no es que me lleve bien. Con algunos, sí, diría que tengo relación cercana, no sé, hablamos, bromeamos, incluso sería como la [...] de mi tutora, [por ejemplo], por lo menos.

A: ¿Y por qué dirías que con unos cuantos tienes esa relación así más cercana y con otros no tanto?

C: Se acercan más a mi tipo de ser o de bromear o... algo por el estilo. [...]

A: ¿Y tú crees que es importante que haya, por ejemplo, esos momentos de broma?

C: La verdad es que sí, por la confianza que tenemos entre algunos, sí es como decir: "waw, mi profe es mi amigo" y te sientes bien. (EA: 13Fon, Codi 62, 25500-26882)

És així com van quedar definides aquestes dues grans categories. D'una banda, la relació "professor-alumne" l'entendem com la simple interacció formal que es produeix entre un i l'altre, normalment circumscrita a l'aula, i que està motivada principalment pel professorat. De l'altra, entenem una "relació social i educativa de suport" com el vincle que s'estableix entre un professor i un alumne el qual dona lloc a una comunicació fluida entre ambdós dins i fora de l'aula, i que es converteix en un canal d'intercanvi de recursos i de suport.

Un cop establerta la definició de les categories, es va constatar que en els tres centres educatius quasi tots els joves entrevistats eren capaços d'identificar com a mínim un professor amb qui

establien o havien establert una relació més propera de recolzament. Aquest element es tradueix com un indicador fidedigne de capital social, perquè l'establiment d'aquest tipus de "relacions educatives i socials de suport" entre el professorat i l'alumnat es converteix en un canal o via d'intercanvi a la qual poden recórrer en diversos moments. En canvi, com s'ha vist, quan els vincles no es conceben de la mateixa manera, aquestes canals desapareixen. Alhora, es va constatar també que les relacions de suport es caracteritzen per ser vincles que donen lloc a que l'alumne vegi amb un afecte especial a la persona que proveeix l'ajuda (Bartolomé, 2008; Valenzuela, 1999). En alguns casos, fins i tot, el professorat es concep com una segona família o com a un tipus específic d'amistats, tal i com pot veure's en els exemples següents:

El de tecno siempre ha sido buena persona. Es como muy pasivo, pero siempre ha explicado bien las clases... Y siempre... no sé, conecta mucho con los alumnos, es como tener un amigo al lado. (EA: 24Sab, Codi 112, 18312-19726)

Porque hablamos como cuando en familia con la tutora, como a mi madre. [...] Siempre lo explica todo como lo explica una madre. [...] Porque siempre cuando hablo se explica... mi madre también explica así: "Tienes que hacer así, no tienes que hacer así...". [...] Y ella también como tiene que... si está bien... siempre le preguntas, así todas las asignaturas están bien... (EA: 2Fon, Codi 129, 19469-20415)

A: En general, tu diries que tens una relació propera amb els professors d'aquest institut?
M: Sí, sí. Como en mi casa [Riu]. (EA: 7Fon, Codi 87, 16565-16775)

A: Y si tienes que escoger a un profesor, ¿con quién te quedas?
T: Si hablamos de las relaciones cercanas, yo escogería a Josep porque cuando hablas con él te sientes en familia, en cambio, si digo en forma académica escogería a mi profesor de química, porque sabe mucho. (EA: 12Fon, Codi 69, 19547-19819)

Tot pensant en el model de comboi de les relacions socials de Kahn i Antonucci (1980), seria com si l'alumne integrés aquests vincles en la seva xarxa de relacions socials informals; d'aquesta manera, estaria actualitzant la seva xarxa social i també la disponibilitat dels seus vincles. I, precisament el conjunt de persones disponibles en la xarxa personal del jove actuarien com una capa protectora de benestar i d'integració en el centre, però també de persistència acadèmica. En el cas de l'Institut Fontanelles, més que en els altres dos centres, s'observen cites reiterades sobre l'establiment d'aquest tipus de relacions. En aquest sentit, s'han documentat una gran quantitat de vincles que els joves conceben com a fonts de múltiples formes de recolzament. I, precisament, que les relacions puguin adoptar aquest caràcter de multiplicitat és un altre indicador fiable del capital social com han apuntat alguns autors (Stanton-Salazar, 2001, p. 225):

A: ¿Y tú la ves cercana a la tutora?
L: Sí, porque puedo hablar todo tipo de problemas. (EA: 2Fon, Codi 129, 3802-3895)

Des del nostre punt de vista, el caràcter d'aquests vincles esdevé una garantia de suport per al jove perquè provoca una comunicació més fluida amb el professorat que manté viva la relació. La cita següent il·lustra molt bé de quina manera el centre educatiu esdevé un espai per excel·lència que pot promoure la construcció d'aquest tipus de relacions més regulars, estables, i encoratjadores:

A: Tu vas notar la diferència entre els professors d'allà i d'aquí?
M: Sí, la vaig notar. [...] Aquí volen que aprovis. No donar classe i ja està –que no els importa. Volen que aprovis i et pressionen per que aprovis i t'ajuden; expliquen bé, són més sociables, mantenen una relació entre l'alumne i el profe... (EA: 8Fon, Codi 102, 9252-9747)

Si es revisen de nou les cites anteriors del mateix institut, s'observa que la Manisha descriu la relació amb el professorat com "estar a casa", la Tamia comenta que quan parla amb el director "et sents com en família" i la Lalasa, que la tutora ho explica tot "com una mare". Curiosament, el professorat del Fontanelles també descriu el centre en aquests termes, tot destacant el compromís, la bona feina de la direcció, i la inversió de temps que suposa per a tots però vinculant-ho amb la gratitud pels resultats obtinguts:

M: Això és com una família, tenim aquest avantatge, perquè tots ens coneixem. És veritat.

A: De qui depèn...?

M: Depèn de la pròpia persona. Et torno a dir que cada profe agafa el model que vol agafar. Però depèn molt també del clima que es crea. És a dir, lo que fa la direcció repercuteix, no en tothom. Però el Josep que és molt astut... ens ha fotut, sempre som els mateixos en 25 embolats, perquè lo de la “memòria històrica” em va agafar les hores i la salut i les vacances. En sap molt, però bueno, a mi ja em va bé la seva manera de fer. Jo estic molt d'acord amb la direcció. Són molt propers i són molt [...], estan sempre, ells sempre estan. Sempre. De fet, no sé com s'ho fa el Josep per a estar als tres pisos a l'hora. És perfecte, és a dir, són uns currantes. I això repercuteix en el professorat i en els alumnes. (EP: 6Fon, 24724-26822)

Tot apunta, doncs, que l'alumnat se sent més reconegut i ajudat en aquells contextos on es fomenta que les relacions entre el professorat i l'alumnat no siguin una qüestió merament acadèmica i formal, sinó vincles educatius i socials estables, confiabls i propers. Es posa de relleu que el recolzament que ofereixen els centres educatius prové tant dels mecanismes que a nivell institucional s'hagin activat per afavorir les trajectòries educatives de l'alumnat, com de les relacions formals i informals que s'estableixin entre els joves i la resta de membres de la comunitat educativa. En definitiva, gran part del suport que tenen els joves depèn de la xarxa de recolzament escolar que tenen a l'abast.

2.2. Les relacions socials i educatives de suport amb el professorat

A partir de l'emergència de les dues categories anteriors, i enmig de l'anàlisi d'informació de les entrevistes, ens va semblar que la forma més adient de procedir era centrant-nos en les avaluacions positives i negatives que feia l'alumnat de totes les persones que nosaltres descrivíem com a fonts potencials de suport social i institucional –fent especial al·lusió a les relacions que establien amb el professorat– per tal d'interrogar les dades obtingudes i identificar d'aquesta manera les categories més rellevants. De fet, no passa desapercbut que al llarg de les entrevistes, es va preguntar als joves una i altra vegada no només per la naturalesa i funcionalitat de les fonts que mencionaven els alumnes, sinó també per aquelles persones que no apareixien en el seu discurs amb preguntes com “Algú més amb qui hagi parlat d'aquests temes? I amb els professors? I amb els amics?” i, per la diferència que veien entre uns professors i altres amb preguntes com “Pensa, per exemple, en algun altre professor que no m'hagis dit, amb qui no tinguis tanta relació, què diferenciaria el [Nom del professor citat] d'un altre professor amb qui no tens aquesta relació?”. Precisament la raó de ser d'aquestes preguntes va donar lloc a les avaluacions positives i negatives que feien els joves, i va permetre captar no només els vincles forts de l'alumnat sinó també els dèbils (Granovetter, 1973, 1983), cosa que en un conjunt va determinar l'emergència de dues categories noves. La primera fa referència a les “condicions” que donen lloc a l'establiment d'aquest tipus de relacions. La segona, que anomenem “atributs de suport”, s'entén com el conjunt de condicions que fan possible que un vincle amb un agent socioeducatiu pugui traduir-se en una font real i/o potencial de suport.

2.2.1. Condicions que afavoreixen l'establiment d'aquestes relacions

Una de les condicions que més apareix és el *temps* que fa que l'alumnat coneix a l'agent. La presència sostinguda d'un docent al llarg del temps i/o la presència d'un mateix professor en diferents espais o matèries augmenta les possibilitats de que els joves tinguin més possibilitats de dialogar i d'obrir-se i, per tant, de construir una relació més propera amb el professorat que pugui traduir-se en suport.

M: La conozco ya de hace tiempo y siempre me ha estado ayudando en cosas de estas. Ella es la que me ayudó si hacer ciclos o bachillerato, es ella la que siempre... Me preguntó que como te van estas asignaturas, como te van estas y entonces te reconozco que hagas... ¿sabes? Me ha ido ayudando. [...]

A: ¿Y qué crees que hace que a esta profesora la conozcas más?

M: Yo creo que el tiempo. El tiempo. (EA: 19Mar, Codi 42, 5160-6228)

Com el fragment anterior, s'han constatat una gran freqüència d'expressions que posen de relleu aquest codi analític: "perquè ja són molts anys que estem juntes" (EA: 7Fon, Codi 87, 5273-5577); "porque nos conoce ya de hace años, y entonces ya sabe cómo somos y cómo nos comportamos. Nos ve y nos dice te pasa algo o, este, tenemos que hacer algo, ya nos conoce" (EA: 12Fon, Codi 69, 13262-13622).

De manera anàloga, apareix que la *mida del grup-classe* també condiciona el tipus de vincles que puguin derivar dels joves i els docents: quan el grup és més petit, augmenten les probabilitats de que el professorat tingui una relació més propera amb l'alumnat:

J:... És que a l'altre institut eren molt... no sé, no eren tan...

A: Propers, pot ser?

J: Sí.

A: I aquí has trobat profes més propers?

J: Aquí també perquè, quants som? Crec que tretze... [...] Vam començar el col·le sent 30 que no cabíem a les cadires, ara som 13, 13 persones; és millor que la ESO. (EA: 15Mar, Codi 114, 22590-23042)

En aquest sentit el professorat dels centres més grans d'aquest estudi qüestionen el marge que tenen per a poder establir relacions properes amb l'alumnat, si a més de disposar d'un nombre molt elevat d'alumnes pel tipus de centre que són, s'enfronten també a retallades pressupostàries que agreugen la situació i no disposen de prou autonomia com per a escollir el professorat en plantilla:

Com a mínim hem passat de 120 a 150 amb aquestes últimes retallades, eh? [...] Llavors, aquest suport real, personalitzat, "me'n preocupo de tu", això que és típic, que els adolescents agraeixen, en donar-los la sensació que tu estàs pendent del seu cas particular, no?, és que és molt difícil, si ho has d'enfrontar amb 150 alumnes, què fas? (EP: 18Sab, 22489-25223)

S'intenta triar les persones que... No hi ha molt per triar, eh? Vull dir que, al final, hi han 20 tutories de l'ESO, i el que no és tutor és coordinador... [...] però a vegades hi ha el qui toca, i si no s'entén, mala sort. És que no tenim marge enlloc, perquè el primer problema que té un equip directiu és que no pot escollir la plantilla que té per treballar, no? (EP: 17Sab, 25855-28793)

El que dificulta ara és la mobilitat del professorat. [...] Clar, si tu no tens una plantilla molt consolidada vas a buscar a algú i ja hi ha un altra persona, amb el qual l'altra persona diu: "A mi què me expliques..." (EP: 9Mar, 22823-23694)

Si fem una revisió de totes les cites textuais que parlen del temps i de la mida dels grups veiem, però, que aquests codis estan estretament lligats a altres condicions fonamentals com que aquest contacte sostingut al llarg del temps hagi permès que s'hagin produït intercanvis significatius per als joves. La Trinidad, per exemple, explica que el vincle amb el seu professor de castellà es va donar arrel que sabés que era la germana d'una ex-alumna, cosa que va donar peu a una major comunicació entre ambdós.

Més proper des de fa anys, és la profe de castellà, que vaig tenir des de primer, i a segon, i després quart. [...] Perquè ella coneix també a la meva germana i va començar per dir "Tu ets la germana de la Gabriela", no sé què, i jo "Sí..." I, com es queien bé la meva germana amb ella, doncs ja... Doncs també era jo així "Hola, no sé què". I ja després va conèixer la meva altra germana, i... (EA: 23Sab, Codi 9, 24163-24939)

Els fragments següents exemplifiquen com els intercanvis entre professor i alumne són l'element que per excel·lència permet establir aquest tipus de relacions, és a dir, la comunicació que hi ha entre ells va més enllà dels aspectes formals relacionats amb les matèries. En el primer, en Girish destaca la comunicació que hi ha entre ell i els docents, el qual dóna lloc a que uns expliquin coses als altres: "también nos ha contado cosas", i "le puedo contar las cosas que me pasan en casa". Com a resultat, diu sentir-se recolzat i ahora que ell també pot recolzar al professorat. En el segon fragment, la Tamia parla en els mateixos termes però fent referència a un agent institucional que no forma part del centre educatiu, sinó que es tracta del seu professor de piano.

A: Y que es lo que hace que la relación con Javier y con Ana sea cercana a parte de que los conozcas desde hace tiempo?

G: [...] porque me ven como un buen alumno y me apoyan y me dicen que tengo que seguir estudiando, y ahora que he bajado un poco el nivel en 2º de bachillerato me dicen que tengo que seguir estudiando para poder sacarme el bachillerato. [...] Me gusta que me digan lo que tengo que hacer porque me aconsejan, y si no hay nadie que me lo diga, a veces no hago las cosas [...]. Yo lo veo como un apoyo. [...] Somos un poco como amigos. [...] Le puedo contar las cosas que me pasan en casa. [...] o como Ana, que también nos ha contado cosas. [...] Cosas personales que le habían pasado, de su familia, y el Javier de cosas que tenía en casa. Eso hace sentir como que yo también les soy un apoyo a ellos. (EA: 9Fon, Codi 78, 12169-13949)

A: Y cuando me decías que hablas con tu profesor de piano sobre estos temas, me decías que era como más cercano, ¿verdad?

T: Claro, que como se sintió cuando iba a la universidad, qué hacía cuando acabó el instituto, igual me preguntaba “tú qué haces” y también con mis compañeros de piano. La relación era cercana.

A: ¿Y eso te puede haber influido en que sigas estudiando?

T: Sí, porque nos comentaba las cosas que le resultaban difíciles para él, se comparaba con nosotros y nos daba apoyo diciendo venga vosotros podéis, si hacéis esto podréis hacer muchas cosas más... y así. (EA: 12Fon, Codi 69, 18197-18778)

Una altra condició destacable és el *tipus d'activitats* que tenen lloc dins l'aula ja que precisament funcionen com a dispositius estructuradors de les interaccions i vincles que es produeixen al centre. En aquest sentit, l'ocurrència d'interaccions és molt més fluida i constant quan té lloc un debat a l'aula, que si el professor fa una exposició del contingut. Quan es produeix un debat augmenten les possibilitats d'interacció entre els agents socioeducatius i els alumnes, i també entre els alumnes mateixos. Si per contra, la tasca implica una posada en comú en parelles, la interacció es dona amb la persona del costat. En canvi, l'exposició magistral no dona peu a cap tipus d'interacció. De la mateixa manera, sembla que hi ha continguts que conviden més al diàleg que altres.

Dins d'aquest codi pren especial importància l'estructura organitzativa del principal dispositiu d'atenció a la diversitat pel qual han passat la majoria de joves de l'estudi: l'aula d'acollida. Aquesta aula, dissenyada com un espai de transició pensat per a facilitar l'entrada al centre educatiu i la incorporació a l'aula ordinària, es caracteritza per permetre un estil docent més personal i on l'alumnat troba recolzament, confiança i empatia per part del professorat i dels seus companys. Aquesta resposta dissenyada per a l'alumnat que s'incorpora per primera vegada al sistema educatiu quan procedeix d'entorns lingüístics i culturals diferents té entre altres objectius l'aprenentatge de la llengua i la cohesió social, cosa que fa que es treballi amb grups reduïts (al voltant de 10 alumnes) i que les activitats estiguin molt centrades en la comunicació. En aquest sentit, molts joves destaquen que l'aula d'acollida els va permetre establir vincles propers i comunicar-se amb menys obstacles que a l'aula ordinària. A continuació, l'Aisha destaca que la metodologia utilitzada a l'aula li va permetre establir relacions personals properes amb el professorat. El professorat, per part seva, també és conscient que aquest espai esdevé molt útil per a apropar-se a l'alumnat:

E: Et deia si amb els teus professors, per exemple, de quan estaves a l'altre institut, si tu podies explicar-los qualsevol cosa, de tipus personal, per exemple?

A: A vegades sí. [...] De casa... [...] És que tenia aula d'acollida. Per això estava molt junt amb el professor. [...] Per l'idioma parlàvem molt, per això, tema de casa, tema de todo. (EA: 5Fon, Codi 127, 15652-16151)

Alguns tiren molt de tutor, o expliquen coses a classe o en el grup petit, si fan aprenentatges bàsics o si fan coses així, o a l'aula d'acollida, són espais on poden obrir-se una mica més i que algú els escolta [...] (EP: 17Sab, 44781-45466)

Tanmateix, els resultats han posat de manifest que així com aquest espai esdevé una sortida relacional interessant perquè permet l'establiment de vincles propers i relacions de suport entre l'alumnat i el professorat, alhora condiciona en gran part l'accés que té l'alumnat a altres agents institucionals, perquè limita les seves possibilitats d'interacció amb un major nombre d'agents institucionals amb els quals tenen contacte els seus anàlegs de l'aula ordinària.

Una altra condició present en les entrevistes està relacionada amb la manera com el professorat aconsegueix *apropar-se a l'alumne i conèixer-lo dins i fora de l'aula*. Més enllà del seu perfil acadèmic, aquesta condició engloba aquelles accions i mesures que afavoreixen conèixer cada alumne de manera individual. En els fragments següents, l'alumnat diferencia entre la relació de suport que aconsegueixen alguns docents amb qui es relacionen tant dins l'aula com fora d'ella, i el professorat que obvia qualsevol estímul estressant de l'alumne:

A: [...] ¿Qué es lo que crees que hace que se pueda tener confianza con un profesor?

C: A ver, pues la manera en que poco a poco... cuando tú ya te vas relacionando con el profe entre clases, o también ya coges el feeling y te llevas más bien con él, ya... ¿sabes?, como ya tu amigo, ¿no?, bueno, pero no amigo en sentido... sí, tu confidente, ¿no?

A: Y cuando decías entre clases, ¿por qué entre clases y no en clase?

C: Bueno, en clase también. [...] Sí, ¿no?, que venga a decirte qué te pasa o algo. Algunos profes no lo notan o pasan ya directamente. (EA: 6Fon, Codi 139, 8846-9929)

Porque cuando le hablas, son ellos los que te buscan; y cuando tú les buscas a ellos, ellos te dicen: "Sí, sí, tú dime cualquier duda que tengas, tal, tal", entonces se ve que ellos te quieren ayudar; pero, en cambio, si le preguntas a algún profesor y te dice: "No, no, ahora no puedo, tal", así como muy... o que está muy ocupado o que no quiere contestarte nada, entonces yo ya lo dejo. (EA: 17Mar, Codi 104, 27309-27988)

De manera anàloga, el professorat també identifica que les relacions que s'estableixen als centres no són iguals amb tots els docents:

A: Imagino que aquesta manera d'apropar-te als alumnes és algo que està present a l'aula, en el pati, com a qualsevol espai del centre.

M: Aquest és un altre tema: Hi ha professors que parlem dins i fora de l'aula. [...] Som tres o quatre professors que seuen els alumnes amb nosaltres. Els més grans, que poden sortir, seuen a xarrar amb tu. [...] Però ara estava pensant en altre professorat i generalment, [...] se'n van al bar de dalt i allà esmorzen, i baixen tots en ramat. No els veuràs mai amb alumnes asseguts, ni que estiguin aquí, mai. Perquè hi ha una distància. Però bueno, torno a dir que és una alternativa respectable, eh? El que passa és que jo no la sé fer. Si jo m'haig de volcar amb un nano, m'haig de volcar amb totes les conseqüències. [...] Potser ho hauria de fer, perquè de vegades t'has de protegir. Clar, jo quan agafo una tutoria lo primer que faig és escriure el meu mòbil a la pissarra. Dic: "Apunteu-vos el meu mòbil". [...] "Podeu trucar, podeu deixar un missatge si teniu un problema i podeu trucar, que para algo estic." Doncs se'l apunten i jo els hi demano el seu, òbviament me'l donen. L'Antònia també ho fa, i mai a la vida, mai a la vida ningú ha fet mal ús, mai. [...] Ells saben, saben si els estimes, perquè jo els hi dic a vegades: "Jo us estimo i us trobo a faltar quan marxeu i em fa il·lusió quan veniu, i em feu enfadar. Però m'estimo les meves filles i elles també em fan enfadar, què té que veure?, i em feu patir i...". (EP: 6Fon, 22703-24723)

Per part seva, la Trinidad assenyala que hi ha professors amb qui la relació és més d'«amic-amiga» i, que això dóna lloc a parlar més obertament de qualsevol tema. En la segona cita, per exemple, explica de quina manera els docents estableixen un contacte més proper amb els alumnes.

Per exemple, vam tenir un profe de Física, que se'n va anar aquest any, perquè havia de cuidar a la seva filla que acabava de néixer, doncs sí que era més social amb ell perquè a més [...] i doncs era com més amic-amiga, i no sé, parlava amb ell de qualsevol cosa. (EA: 23Sab, Codi 9, 14444-15176)

Hi ha alguns que arriben i diuen "Avui hem de fer això, això i això", i doncs massa temps no donen; però hi ha uns altres que van més relaxats, pregunten que com estem, que com ha anat tot i tal. (EA: 23Sab, Codi 9, 15913-16364)

Els següents fragments d'entrevista permeten il·lustrar de manera molt clara com les relacions estretes amb els agents no són tant una qüestió de temps –com dèiem abans– sinó conseqüència de que s'hagi produït un apropament del professorat cap a l'alumne. Alguns destaquen que l'apropament cultural esdevé un motiu per a parlar; altres expliquen que tot i haver tingut determinats professors en anys anteriors, textualment "no els ha conegut" fins que han detectat una davallada en el seu rendiment acadèmic i l'han buscat per a advertir-lo i pressionar-lo. Per últim, la tercera referència il·lustra de quina manera la Kesia va passar de no comptar amb el professorat a fer-ho arrel de tenir una tutora amb qui va establir una relació de confiança:

La de Empresa, cuando acabo, siempre hay alguna curiosidad, me pregunta por mis costumbres, [...] llega un momento que yo también le cuento las mías; es por eso, que llega un momento que vas hablando y al final vas contando tus anécdotas y lo que te pasa. (EA: 17Mar, Codi 104, 29556-30421)

A: La relación que has tenido con Marta y Gloria, ¿siempre ha sido así de buena? [...]

S: Sí, es desde este año, este año la he conocido. Y a Gloria la tuve el año pasado. Pero Gloria este año más, porque ella ha visto que estaba bajando mucho. Y me ha ido detrás diciéndome que estudie. (EA: 14Mar, Codi 128, 21931-22244)

K: En la ESO [...] no contaba con los profesores, no; y luego, en cuarto de la ESO, cuando tuve una profesora muy muy maja y que siempre estaba pendiente por mí [...] Ella fue mi tutora en cuarto, ¿vale?, y allí tuve muchísima, pero muchísima confianza con ella [...] Vine un poquito alterada porque tuve un problema con mis padres y, bueno, ahí en ese momento me dijo: “Ay, ¿qué te pasa, tal?” [...] Alicia es una persona que se preocupa mucho por los alumnos, siempre está ahí, ¿sabes?, “¿Qué te te pasa?, ¿qué necesitas?, cualquier cosa, cualquier duda”, y es muy... insiste, insiste, insiste, no es cualquier profesor que te insisten 2 minutos y ya está [...]. (EA: 17Mar, Codi 104, 30422-32875)

El cap d'estudis del Fontanelles també fa èmfasi en aquesta qüestió. Per a ell, l'apropament a l'alumne és clau i, per això, desde la direcció del centre intenten aconseguir aquest grau d'implicació per part de tot el professorat, cosa que no sempre s'aconsegueix tal i com planteja:

J: És una feina de cada dia, d'estar amb ells. Pues això, te'ls trobes... ara, per exemple, estem amb les avaluacions i com jo sé les notes, te'ls trobes a l'escala i “has suspès aquesta” o “has aprovat molt, molt bé, tal”. Totes aquestes coses, i saps que és el seu cumple, pues lo felicites o li dones una collejita en plan cariñoso. [...]

A: I què diries que és el que fa fàcil que aquest alumne pugui establir aquest tipus de relació?

J: Bueno, a vegades, dintre del claustre del professorat tenim de totes les classes, igual que d'alumnat. Llavors la majoria de gent està pel cas, però hi ha professorat que és molt distant i que, clar, li costa molt apropar-se a l'alumne i que l'alumne li expliqui coses. La gent, per exemple, de cicles... pues li costa més; és més llunyana en general per la mateixa idiosincràsia dels estudis potser, però és més llunyana. [...] són més acadèmics i nosaltres intentem que el professorat s'integri en el centre a nivell general. Però ells intenten sempre ser un estatus a part, i això costa molt. (EP: 3Fon, 11104-12868)

Per tant, es pot concloure que malgrat que la quantitat de temps i, la mida i naturalesa dels grups pugui augmentar les possibilitats d'establir relacions socials i educatives de suport, fins que no es produeixin episodis que permetin l'intercanvi de suport o de recursos entre les persones, aquests aspectes per sí mateixos no esdevenen un motiu suficient per a la construcció d'aquests vincles.

2.2.2. Atributs de suport

Aquesta categoria es desgrana en diferents subcategories recollides a continuació que tenen a veure, d'una banda, amb les qualitats que l'alumnat atribueix tant a la personalitat de l'agent com a les interaccions que han tingut amb l'adult; i, de l'altra, amb les qualitats que es relacionen amb la seva conducta i amb la seva acció pedagògica. D'aquesta manera, distingim entre els atributs com l'empatia, la proximitat, la confiança o l'estima, dels que diferencien la manera de fer d'aquest professor respecte els altres: organització de l'aula, establiment del clima, manera d'ensenyar, etc. La presència d'alguns d'aquests atributs fan que l'alumne vegi en el professorat una font fiable i atractiva de suport social i institucional.

Qualitats dels agents institucionals i de les interaccions amb ells

La primera qualitat destacada és que el professorat *conegui la història* individual de cada jove, les seves dificultats i talents. Com a conseqüència en les entrevistes són freqüents expressions com el fet que els “coneguin”, que “sàpiguen de la seva família”, que “sàpiguen més o menys el que els costa més”, tal i com pot veure's en els exemples següents: i.e. “que se preocupe por ti, que te pregunte... o sea, como que te conozca un poco; [...] hay profes que vienen, hacen la clase y ya está, les da igual si estás bien, si estás pasando por una situación mala o no.” (EA: 1Fon, Codi 115, 16332-16773); “el coneixia d'abans i [...] li parlava de mi, no-sé-què, sabia de la meva família i sabia de tot, i també em preguntava moltes coses.” (EA: 25Sab, Codi 134, 14769-15165). Pels

joves de famílies immigrades, aquest interès passa també pel seu reconeixement cultural i identitari. Destaquen les actituds dels docents que obertament reconeixen la pluralitat i, valoren i respecten les diferències individuals. La Manisha, per exemple, una noia nascuda al Panjab (Índia), havia tingut problemes a casa perquè havia iniciat una relació amorosa amb un noi que els seus pares no acceptaven, i s'havia sentit recolzada per la tutora del centre. El primer fragment d'entrevista següent recull el moment en que aquesta alumna destaca la sensibilitat de la tutora pel fet d'entendre la problemàtica que li suposava aquesta relació a casa i el desajust emocional viscut. El professorat també parla d'aquesta qüestió tot posant de relleu la importància de l'apropament intercultural, propi de l'enfocament intercultural citat al primer capítol.

Yo ese día lloré mucho y por eso la profesora me preguntó. [...] Sabía que en la India no se puede... eso. (EA: 3Fon, Codi 130, 6176-6449)

Estan tan perduts, si no veuen que la solució està a casa i no saben com abordar-la... A qui més tenen? Tenen el tutor, si es que confien en ell i, sobre tot, a la direcció. [...] A cadascú t'has d'acostar diferent. Al final, al cap dels anys ja n'aprens. Com pots entrar amb aquest i aleshores has de respectar la cultura. Culturalment has d'aprendre, has d'observar. I has de saber com has d'adreçar-te. I ja està, ells responen bé. (EP: 6Fon, 34777-36183)

Altres joves expliquen que aquest reconeixement que molts entenen com a "tractar-nos a tots per igual" passa pel compromís i la bona disposició dels docents. La Jamila, en els seus termes, explica que els altres professors mostren actituds d'indiferència front els que ofereixen suport i romanen a disposició de les necessitats de l'alumnat. Així, apareix un nou atribut que se centra en la *preocupació que mostren els docents per la situació particular* de cada alumne:

Sobre tot la Núria i la Marta i les tutores es preocupen per tu [...]. Abans odiaves als professors perquè l'assignatura no se't donava bé, pues aquestes encara que la seva assignatura sigui molt difícil igualment t'ajuden i no sé, estan allí i et fan comprendre i, no sé, tracten a tots per igual... [...] Els altres profes són com més pasotas. (EA: 15Mar, Codi 114, 19877-20479)

Me preguntan, si bajas la nota te dicen si pasa algo... si tienes mala cara te preguntan si te encuentras bien... (EA: 1Fon, Codi 115, 16774-17551)

El professorat també destaca aquesta qualitat:

A: I què fa fàcil o difícil que es pugui establir aquesta relació amb els alumnes?

N: Bueno, aquest clima diguem de confiança, però ahora també d'exigència. [...] Som professors, no és allò de dir que som el col·lega o l'amic, no. [...] És important que hi hagi aquest rol d'autoritat. Però ahora que vegin en nosaltres una bona disposició; aquestes ganas d'ajudar-los. [...] Fins i tot aquells que penses que estan molt en contra i que no ho veuen, home, [...] se n'adonen que nosaltres hi anem, i que tenim paciència d'anar picant. Que no deixem les coses mai massa perdude. (EP: 2Fon, 24465-25913)

Per altra banda, en les entrevistes als docents emergeix també el *respecte* com un atribut necessari per a que l'alumne vegi en l'altre possibilitats de comunicació i de relació. Es posa de relleu que el fet que el professorat reconegui en els alumnes la seva vàlua facilita un tracte més proper. Amb aquests aspectes es posa de relleu l'*empatia* d'aquest professorat, entesa com la seva capacitat per a reconèixer, comprendre i apreciar l'alumne. Els docents els escolten i comprenen les seves necessitats i preocupacions –qualitat que els docents també identifiquen en els seus discursos– i això els permet connectar amb ells i respondre adequadament a les seves necessitats.

Jo crec que és això, que vegin que... que són algú i que venen aquí a aprendre però [...] són una persona com potser un professor... Jo crec que és això. Els tractes... no sé, com adults... (EP: 13Mar, 26512-28011)

P: El Domènec pues me apoya, le cuento las cosas y me comprende, me ayuda en algunos casos, me da su opinión... [...] Por ejemplo, pues le dije que si no aprobaba este año, pues iría a trabajar; y me dijo que fuera a ciclos que era mejor. [...] Siento que me está ayudando, que me está dando ánimos para seguir. (EA: 20Mar, Codi 48, 14555-15391)

Hi ha professorat que marca molt les distàncies, en tots els sentits. No només de disciplina dins de l'aula, sinó en el sentit personal també. [...] Llavors, aquest professorat difícilment l'alumne vagi a demanar-li ajuda sobre no-sé-què, a no ser que sigui la figura a qui s'ha d'adreçar. I després hi ha altre tipus de professorat, doncs pel que sigui té més connexió amb els alumnes i que sí que hi pot accedir més. És una qüestió possiblement de caràcter i d'empatia. (EP: 12Mar, 19265-20351)

Independentment del seu rendiment acadèmic, els agents institucionals *coneixen les capacitats i necessitats de l'alumnat*, i també fins on poden arribar, sense que això signifiqui que deixin de pressionar-los per aconseguir millors resultats, o que es produeixin situacions en les quals hagin de marcar-los límits. La cita següent és un exemple del vincle que estableixen els joves entre la pressió que reben i la preocupació que perceben en el professorat:

A: I per què..., què és el que feia que la Núria sigui la millor profe?

J: No sé, ens escoltava, opinava, ens reganyava... nosaltres abans érem molt esvarats però a la seva classe estàvem tots callats i no era perquè ens fes por, ens obligués, sinó perquè li teníem respecte, [...] i dèiem: "És la Núria, qui parlarà a classe de la Núria". [Es preocupava per tot], et feia a tu així i et parlava, i quan era una recuperació anava: "Tu has de fer recuperació aquesta, aquesta, aquesta" i me'n recordo que a la meua companya la va ajudar un *montó* a les recuperacions... (EA: 15Mar, Codi 114, 20944-21690)

Fins aquí, hem vist que el professorat que estableix relacions educatives i socials de suport amb el seu alumnat coneix de ben a prop a l'alumne i la seva història individual, coneix les seves capacitats i necessitats, es preocupa pels joves, i té una gran capacitat empàtica. Aquests atributs vinculats a les característiques del docent mostren que l'establiment de les relacions de suport passa per un coneixement profund de l'alumnat. Així, quan els joves necessiten consells recorren al professorat que millor els *coneix*; quan s'enfronten amb problemes personals que interfereixen en el seu dia a dia escolar recorren també al professorat que *coneix* les seves històries personals i la de les seves famílies; quan han de prendre una decisió acadèmica recorren al professorat que els *coneix*. A la vegada, els joves perceben que així com els docents els coneixen més, també ells tenen un major coneixement d'ells:

A: Y ¿por qué crees que con unos es más fácil?

C: Porque ellos tienen esta personalidad, te dejan entrar más en su zona. (EA: 24Sab, Codi 112, 26932-27237)

La *confiança* esdevé un atribut més de suport, en aquest cas vinculat a les interaccions. L'alumnat parla d'aquest atribut amb un cert grau de familiaritat. Es tracta d'un bé intern de les relacions a partir del qual valora la disponibilitat de les persones que l'envolten. En altres termes, associa la confiança amb una certa distància: quan identifica que es pot confiar en un professor o un company, aquestes persones es converteixen en fonts de suport; en canvi, quan no parlen de confiança, les conceben com a "distsants", "llunyanes", "fredes".

A: ¿Por qué dirías que te piden ayuda a ti y no a otra persona, por ejemplo?

C: Porque conmigo tienen confianza... (EA: 6Fon, Codi 139, 13987-14169)

A: Y ¿con la tutora, por ejemplo?

C: [...] No, no. [...] No sé, no, no sé (risas). No me transmite confianza. (EA: 6Fon, Codi 139, 8157-8325)

No sé, los de tecno, los de tecnología, son más como más... no sé, hay más confianza. Por ejemplo, si hay una pelea o algo, [...], y no nos dicen nada, entonces... o sea, hay confianza. [...] y luego es que los demás son [...] no sé, fríos, lejanos. (EA: 11Fon, Codi 95, 9338-10029)

En els fragments següents, veiem com, d'una banda, la confiança és fruit d'episodis en els quals els joves s'han sentit ajudats o recolzats; i, de l'altra, com esdevé un recurs a partir del qual augmenta el potencial d'acció dels seus sistemes de suport:

A: ¿Con qué profesor has hablado de eso?

C: Con el Jaume.

A: Y porque el Jaume... ¿Por qué Jaume y no con otro profesor?

C: Bueno, es mi tutor [...] y yo confío en él, yo soy así. Yo creo que él me ha ayudado a lo largo de este tiempo a elegir lo que me es mejor y lo que no. [...] El primer año que lo conocí, me ayudó a elegir los estudios. Yo me planteaba ir a la modalidad de humanístico y él me dijo que mejor que fuera a la de social porque me sería más fácil, no me costaría tanto. (EA: 26Sab, Codi 6, 8563-9207)

K: Yo nunca los había visto como una persona que podías confiar en ellos. Yo siempre los había visto como que eran alguien superior a ti, con el que tenías unas horas de clase, le preguntabas tú y ya está, que yo no podía contarles nada, o sea, que no tenía como confianza, no sé; y hasta que apareció Alicia que ya era como una alumna, una amiga, y ahí sí que a ella le cuento todo.

A: Y ¿tú crees que el hecho de que tuvieras esa relación con Alicia desde cuarto ha hecho que ahora si necesitas algo recurras más a los profes?

K: Sí, sí, sí, y tanto, y tanto. Desde que cogí confianza con Alicia, pues a cualquier profesor de bachillerato que me preguntaba algo, le respondo, le cuento y no pasa nada. (EA: 17Mar, Codi 104, 32876-33852)

Per part seva, a continuació queda il·lustrat com el professorat també és conscient que aquest atribut per excel·lència que permet que s'estableixin relacions de suport entre uns i altres. El cap d'estudis del Fontanelles, tanmateix, matisa que no es tracta d'una confiança a partir de la qual el professor es converteixi en un "amic" o "col·lega" de l'alumne, sinó en una confiança que ell anomena "de respecte", una qüestió que no és compartida per a tots. El segon fragment és precisament un exemple d'una altra professora del mateix centre que no creu que aquest element hagi d'estar present per a poder ajudar-los:

Hi ha varies classes de profe, està el profe que és el col·lega dels alumnes i això no és. [...] Hi ha el col·leguisme aquell mal entès, i després hi ha profes que encara estan amb que han de donar la seva assignatura només; no han d'establir cap relació amb l'alumnat perquè tal i qual. Jo penso que l'equilibri està en la meitat, ni una cosa ni l'altra. [...] és un tira i aflixa, no? [...] Saben perfectament amb qui estan i amb qui poden parlar i si poden arribar fins aquí, quan et veuen arribar a classe ja saben si estàs cabreao o no: "Profe, ¿qué te pasa hoy?" Això ells ho saben. "Pues mira, he tingut un problema [...] no-sé-qué" o "Mira hoy está cabreao, [...] no le hacemos nada". És una confiança que tens amb ells però és de respecte. (EP: 3Fon, 20532-22505)

E: Jo no crec que sigui tampoc bona, [...] la confiança... bé, no som els seus germans grans. [...] Jo dono suport i intento ajudar-los, però jo no puc entrar al seu món, perquè és que seria caòtic, perquè tenen un món molt difícil alguns d'ells. Per això ja, [...], i jo no estic preparada, i a més no sabia com ajudar-los. Segur que els hi faria mal i tot, perquè jo, el meu punt de vista, de que quan comencen "Que no sé qué hacer, que este chico..." Jo li diria: "Pues déjalo". Però això no convé... (EP: 1Fon, 16173-16942)

En aquesta altra cita textual de la mateixa docent es posa de relleu que l'apropament del professorat dóna a peu a que l'alumne exposi les situacions que viu, és a dir, motiva l'apertura de l'alumnat; tanmateix, en aquest cas, no està actuant com una font de suport de l'alumne. Veiem que concep que no es veu capacitada i, en comptes de respondre a la situació, la deriva a un company, en aquest cas al tutor. Com a conseqüència, queda estroncada la possibilitat de que l'alumne la vegi com una font potencial de suport, tal i com també ho comenta l'integrador social del mateix institut:

Alguna vegada quan l'agafes i li dius "Bueno, no sé qué". "No, es que estoy pasando un mal momento..." [...] Però no sóc la persona indicada jo. Ni ho sé tampoc, perquè ja t'ho he dit que no em veig capacitada per... Jo m'hi fixo més, i llavors ho parlo amb el tutor, sempre m'he fixat molt. Però a part d'això no els hi pregunto res personal. (EP: 1Fon, 30480-30964)

Els tutors fan molt bona feina, també. I ha molts tutors que ho fan de conya i altres que arriben fins on arriben, i això no és una cosa apresada, que ve amb tu, es no sé... i moltes vegades em diu un company: "tinc aquest problema, te l'envio a tu", i jo: "No, ¿por qué me lo vas a enviar a mí si ha venido a buscarte a ti?, ¿que lo vas a rechazar?". Si ha anat a tu en comptes de venir a mi és perquè se sent més bé amb tu, és igual, la qüestió és cobrir la necessitat. (EP: 7Fon, 17034-17991)

En canvi, des del seu punt de vista, els joves confien en ella per la part acadèmica: “Jo estic segura que si tenen un problema em diuen «Mira, Agnès...». Però si tenen un problema personal, no.” (EP: 1Fon, 30197-30479). Els resultats mostren, però, que quan l’alumnat no estableix relacions de suport amb el professorat –les quals com deien tenen un component de confiança– rarament esdevenen vincles del sistema de suport del qual fa ús per a seguir estudiant, sinó més aviat persones que no faciliten cap tipus de suport. En la cita següent s’exemplifica com en Feng concep que l’únic professor amb qui té un vincle de suport és el seu tutor, i que amb la resta pràcticament no hi ha comunicació, tret de la que s’estableix a l’aula:

P: Pues... Josep María, pues... si lo necesito pues habla conmigo y... me lo dice de una forma más... más calmado. [...]

A: ¿Y en cambio los otros profes?

P: Pues... No me hablo mucho con otros profes. [...] No sé, Josep María porque es mi tutor y... hemos [pasado] muchas cosas. Y los otros, pues... pues solo en clase. (EA: 20Mar, Codi 48, 17921-18639)

Arribats aquí, les qualitats dels agents institucionals i de les interaccions amb ells que han quedat definides a partir del tractament qualitatiu de la informació recollida són les següents: *conèixer la història* individual de cada jove, les seves dificultats i talents; *preocupar-se* per ell i mostrar *disposició* per ajudar-lo; ser *respectuós* i evitar posicionaments de poder; ser *empàtic*; *reconèixer les seves capacitats i necessitats*; afavorir la *confiança*; i, facilitar *l’apropament* i motivar, així, l’apertura de l’alumne.

Qualitats de l’acció pedagògica dels docents

Quan no parlen de les característiques dels agents o de les interaccions amb aquests, l’alumnat destaca altres qualitats relacionades amb el tarannà docent del professorat, sobretot en la seva funció dins l’aula. Així, destaquen de quina manera el professorat afavoreix les condicions més propícies per a *generar un bon clima d’aula*, mantenir l’ordre i motivar l’aprenentatge. L’aparició d’aquest constructe educatiu en boca de l’alumnat posa de relleu novament la importància de les interaccions entre el professorat i els joves, perquè fa referència a l’ambient que perceben uns i altres i aquest depèn precisament de les relacions, de la tasca o activitat realitzada i, de les característiques mateixes de l’entorn. Com pot veure’s en les cites següents la percepció que tenen d’aquest clima condiona els processos i els resultats que s’hi pretenen desenvolupar: per exemple, quan perceben que està crispat o alterat, els joves diuen “que ja no es pot fer classe” perquè els alumnes parlen i, en canvi, quan el clima es propici “se senten relaxats” i el que fan a l’aula “deixa de ser estricte i avorrit”. En molts moments apareix també el “bon sentit de l’humor” que fa que l’atmosfera a l’aula sigui més distesa. En els dos últims fragments, per exemple, pot observar-se com l’alumnat explica que a conseqüència de les “bromes” del professor tots perceben que l’ambient és més “relaxat”. En altres paraules, els joves fan referència al *rapport* o sintonia psicològica i emocional –simpatia– que es dona dins l’aula, cosa que al seu torn afavoreix una millor relació entre ambdós i un clima més profitós, perquè com s’ha constatat abans estimula una comunicació més fluida entre ells i garanteix l’atenció mútua.

Per exemple, a classe estem amb un professor així no massa estricte, mitja hora tothom callat, però després ja comencen a parlar i ja no es pot fer classe; però, en canvi, amb el Jaume tothom està callat. (EA: 23Sab, Codi 9, 22749-24162)

A ver, cercanos en el sentido que a ver, no sé cómo explicarte... o sea, tampoco que se metan en tu vida, ¿sabes, no?, sino que... no sé, que haga buen ambiente, porque si es un profe que es muy estricto y solo es estricto, tú te aburres, pasas... a mí me ha pasado en la ESO mucho. (EA: 11Fon, Codi 95, 12116-12809)

Josep, por ejemplo es muy bromista y crea un ambiente muy relajado cuando habla con los alumnos y entonces se siente mejor. Y en cambio con algunos profesores hay algunos que se llevan mejor y otros no tanto. (EA: 12Fon, Codi 69, 19149-19546)

Es estricto pero a la vez es... no sé, es cercano. [...] A lo mejor para relajarnos hace un chiste o algo así... malo, muy malo (Risas). [...] No sé, no sé, es eso, el ambiente que hay. (EA: 11Fon, Codi 95, 10672-12115)

Estretament vinculat amb la gestió del clima i el *rapport* a l'aula, l'alumnat destaca també la *manera d'ensenyar* o el saber docent com un altre dels atributs de suport identificats. En els seus discursos, però, no fan referència a les estratègies d'ensenyament-aprenentatge, sinó a com gestionen els docents la proximitat mencionada anteriorment mitjançant la seva manera de fer classe. En les entrevistes següents, la María Eugenia destaca novament que les explicacions i la forma en què el professorat guia l'aprenentatge fa que "escoltin", que "atenguin més" i que augmenti el rendiment. La Jamila també ho explica de manera similar, destacant que la manera de fer la classe garanteix que tots segueixin l'explicació.

M: Son más profesionales, entonces yo creo que saben que si [...] van con mala gana, el alumno no va a hacer clase, porque es así, porque... como que lo transmite; entonces ellos por eso son más cercanos, tal, y encima les escuchas, tal, y yo creo que en esas asignaturas los alumnos sacan mejores notas que en las comunes, porque... No sé, yo creo que por la forma de ser tú atiendes más.

A: ¿Y cuando decías: "Son más profesionales"...?

M: Sí, en el sentido de que ellos explican muy bien, son cercanos, pero no dejan de hacer clase, por eso. O sea, que se compagina bien la cosa (EA: 11Fon, Codi 95, 19102-20314)

És la millor persona, sí. Bueno de cara als estudis, sí. És que ens ajuda en tot, el Joan Manel és molt tranquil, i ens encanta, te lo juro, quan fem molt soroll el que fa és "xic, xic" i el que fa amb la cara... ens riem d'ell però també amb ell i [...] és sempre: "No voleu escoltar?, giro la cara i explico als que sí que volen escoltar" [riu]. I també quan, saps que de vegades per cridar la atenció i todo eso, se'n queda mirant... "ja heu acabat" i continua la classe, no es en plan aquests profes que segueixen i segueixen i et fan perdre a classe tot el rato. (EA: 15Mar, Codi 114, 25595-26441)

La Tamia, en canvi, assenyala que com que el professorat confia en les seves capacitats, els anima a que enfrontin les dificultats que tinguin en cada àrea. Altres joves, en canvi, parlen en els mateixos termes d'altres agents socioeducatius de fora l'escola. La Lalasa, per part seva, al tercer fragment destaca aquest atribut, però entès com que el professorat sigui capaç de facilitar l'ajuda que necessiten i ajustar-la a les seves necessitats.

La de catalán siempre ha buscado sacarme: "venga que tú puedes con el catalán, venga que tú puedes con el catalán" y así. (EA: 12Fon, Codi 69, 23137-23685)

A: Y el profesor de extraescolares de la asociación de Ítaca, ¿él te recomendó que hicieras ciclos?

E: Sí, pero él no quería que yo dejara el bachillerato. Él me decía que no lo dejes, que yo puedo, que no me agobie por un momento, que lo piense, que no-sé-qué... (EA: 1Fon, Codi 115, 34954-35406)

A: Me decías: "Pues con la tutora, muy bien, y con otros no tanto". ¿Por qué crees que pasa eso?

L: Porque, a veces, queremos solo ayuda, y no lo dan las profes. [...] Algo de lo que estamos estudiando, que queremos que expliquen y no explican. [...] Ahora estamos bien con inglés porque viene una profe que explica todo lo que queramos, da ayuda. (EA: 2Fon, Codi 129, 16609-17211)

Altres atributs que apareixen en el discurs dels joves són el *domini de la matèria* i la *claredat*. El domini l'entenen com que el professor tingui un coneixement profund de l'assignatura que imparteix i la claredat com que les explicacions siguin clares i concises en tot moment. S'observa, però, que aquests atributs continuen estretament vinculats a les característiques que veuen en els agents –"ella siempre me comenta", "escolta i t'aconsella", "és molt simpàtic també", "ella sempre es preocupa"–; així, l'alumnat fa valoracions com les següents –"es la que sabe más", "se ve que sabe mucho" o "es súper bo"– un cop ha identificat entre els professors els que des del nostre punt de vista tenen possibilitats d'actuar com a agents institucionals.

A: Y Nuria lo has dicho muy rápido, ¿por qué dirías que Nuria?

C: Porque ella es la que sabe más y... no sé, y ella siempre me comenta, o comenta a alguien y se ve... (EA: 6Fon, Codi 139, 10629-10920)

J: Al Joan Manel, és el nostre profe que fa Suport Informàtic... Acces...

A: [...] per què li demanaries a aquest professor?

J: Perquè és súper bo, es súper bo, m'escolta i t'aconseja i t'ho diu, no dóna voltes en plan maquillar les coses, t'ho diu tal i com és. Jo crec que li demanaria primer al Joan Manel i després a la Marta [...], perquè ho explica, saps quan tu dius "sí" i no ho has entès del tot, ell no, ell t'ho explica, fins que no ho hagi explicat tot, t'hagi soltat tot el rollo, no et deixa anar. (EA: 15Mar, Codi 114, 17639-18550)

Per últim, la *interpel·lació* també és un atribut que motiva que el docent actuï com una font de suport, la qual cosa també comparteix el professorat: "té la gràcia suficient per assentar-se al costat d'algú i treure-li el que l'interessa i poder-se ficar en la seva vida sense que el nano es senti agobiat ni res" (EP: 4Fon, 17133-17352). En l'apartat anterior s'ha constatat que una de les qualitats dels agents institucionals és el grau de coneixement que té de l'alumne, i aquest coneixement sorgeix precisament quan el docent s'apropa a l'alumne perquè es preocupa per ell, per a preguntar-li què necessita, per ajustar la seva ajuda a les seves necessitats, etc. En repetides ocasions, els joves expliquen que alguns professors són capaços de detectar què els passa, i que precisament que s'apropin a preguntar és una mostra d'atenció i un motiu per a confiar-hi. El fragment del Sabit és un molt bon exemple de com l'alumnat concep que el professorat els coneix sense haver de recórrer a demanar ajuda. Aquest tipus de vincle amb la tutora va fer possible que aquest jove clarifiqués els seus interessos respecte què fer un cop acabada la postobligatòria, quelcom que no s'hauria donat si ella no s'hagués apropat a ell:

En situacions així del col·le, doncs si no les puc resoldre per mi o pels meus companys, sí que ho demano, però hi ha situacions així més personals que em costa una mica. Sempre tinc un profe que, quan em veu malament, em pregunta què em passa i tot això. [...] El d'anglès. (EA: 23Sab, Codi 9, 10316-10884)

A: ¿Y cuándo sentías que Marta te ayudaba mucho, me podrías poner algún ejemplo?

S: Sí, por ejemplo, hoy en informática, voy mal, y ya lo sabe ella. Yo no se lo he contado. Y me ha venido ella, y me ha dicho que me tengo que poner las pilas, y no sé qué, que quiero hacer en el futuro y no sé qué. Y, eso me ha ayudado, sí.

A: ¿Y cuándo decías que te había orientado, como te ha ayudado en eso?

S: Porque el otro día, cuando salí, me preguntó qué es lo que quiero hacer yo. Y yo no sabía lo que quería hacer. Ahora ya, poco a poco sí. (EA: 14Mar, Codi 128, 5592-6627)

Aquest tipus de situacions i d'apropaments dels docents –que en el cas del Sabit va donar-se fora de l'aula, un cop acabada la classe– esdevenen una base per a l'establiment de relacions de suport, definides pels joves com a relacions amb un cert grau de confiança. Un altre exemple on el professorat també destaca aquesta qualitat pot veure's tot seguit:

A veure, ser observador, però això té molt a veure amb la marxa que portes, amb els anys que portes. Si jo veig una criatura que està amb unes ulleres fins aquí, i que sembla que no s'hi troba bé, doncs l'agafo fora i li dic que a veure què passa, que no sé què. Així he tret embarassos, eh? Una persona es posa a plorar, "Què et passa?", "Ay, no lo puedo decir", "Qué pasa, que estas embarazada", "Cómo lo sabes". No, no ho sabia, però m'has donat tantes pistes, filla meva... I coses d'aquestes, de vegades, clar, és molt diferent això que venir, fer la classe i marxar. Que és la nostra feina, eh?, que jo no ho crítico, és la nostra feina. Vull dir, que havia una profe aquí que deia "A mi no em paguen per ser simpàtica", i era una borde acabada, i tots estaven així amb ella; però tenia raó, la seva feina era explicar. (EP: 4Fon, 16930-19752)

A mode de síntesi, les qualitats de l'acció pedagògica dels docents que han emergit de l'anàlisi són: generar un *bon clima* d'aula, mantenir l'ordre i *afavorir l'aprenentatge*; establir un bon *rapport* amb l'alumne dins i fora de l'aula, *gestionar la proximitat*, facilitar l'ajuda que necessita i ajustar-la, dominar la matèria i expressar-se amb claredat, i fer ús de la *interpel·lació* per aproximar-se, novament, al jove.

Fins aquí, doncs, els atributs que han anat apareixent tant en una categoria com en l'altra permeten fer-se una idea completa dels aspectes que faciliten l'establiment de relacions educatives i socials de suport entre el professorat i l'alumnat.

3. Comportaments de construcció, negociació i cerca d'ajuda

Amb l'objectiu de continuar indagant de quina manera l'alumnat de famílies immigrades aconsegueix els recursos i el suport que necessita per afrontar amb èxit els reptes acadèmics, socials i psicològics que estan presents en la construcció de les seves trajectòries, calia analitzar també l'apertura interpersonal de l'alumnat per a mobilitzar els seus vincles i involucrar-se en comportaments de construcció de xarxes personals i de cerca de suport –el que els autors anglòfons coneixen com a *help-seeking*.

Recordem que l'establiment de relacions educatives i socials de suport que puguin traduir-se en capital social per a l'alumne passen també per un procés individual de negociació i gestió d'aquestes relacions (Boissevain, 1974; Stanton-Salazar et al., 2001). Per tant, primerament cal que uns estiguin disposats a facilitar l'ajuda; i, en segon lloc, que els altres adoptin comportaments de construcció, negociació i cerca d'ajuda. Desenvolupar aquests comportaments està estretament vinculat amb l'apertura de la persona cap als altres, el que la literatura anomena "apertura interpersonal", és a dir, el fet d'exposar-se a una altra persona. Com assenyalen Martínez i Fuertes (1999), les noies –probablement a conseqüència de diferents processos de socialització– presenten un major desenvolupament interpersonal que els nois; una socialització més centrada en l'expressivitat i la vinculació als altres en el cas de les noies, i més centrada en l'autonomia i en la instrumentalitat en el cas dels nois. En aquest sentit, per algunes persones també resulta més difícil establir una xarxa de recolzament i demanar ajuda que per a altres.

En els apartats anteriors, s'ha confirmat que determinats vincles amb qui s'estableixen relacions estretes sigui quin sigui el context actuen com a fonts de suport social i institucional per als joves, per la qual cosa d'entrada es coneix que l'alumnat de l'estudi ha pogut establir vincles confiables que els han donat accés a recursos i els han facilitat suport. L'anàlisi feta, però, ens ha permès veure que en moltes ocasions aquestes relacions han estat conseqüència de que el professorat s'apropés a l'alumne i, no a l'inrevés. Per tant, en aquest apartat interessa conèixer la seva predisposició per activar i mobilitzar relacions quan necessiten ajuda de manera que puguem valorar la capacitat o la vulnerabilitat acadèmica i social vinculada a les seves dinàmiques relacionals.

3.1. Disponibilitat de suport

Abans d'entrar en el grau d'exposició de l'alumnat, recordem que encara que s'ha vist que disposa de relacions educatives i socials de suport, la construcció de les mateixes es dona en menor freqüència del que podria esperar-se. Des del nostre punt de vista, seria esperable que els joves poguessin establir relacions de suport i confiança amb totes aquelles persones de qui depèn de manera significativa la seva educació formal i, en canvi, el cercle o el sistema de recolzament institucional del jove acostuma a ser reduït. Les seves xarxes personals acostumen a tenir una gran presència de familiars i companys de l'institut i entre els seus vincles, només alguns germans i amistats actuen com a agents institucionals. El recolzament institucional que necessiten queda, doncs, condicionat en gran part per la capacitat que tinguin d'establir relacions de suport amb els agents socioeducatius. En el fragment següent, en Girish expressa explícitament que la majoria de persones que constitueixen la seva "capa protectora" li continuaran proporcionant suport emocional més que cap altre tipus:

A: ¿Y crees que el apoyo que te dan estas personas te seguirá siendo útil?

G: Sí. [...] Seguramente me apoyarán más psicológicamente para que yo siga estudiando, cuando yo hay veces que digo: "no, no quiero hacer nada" y me dicen que "no, tienes que seguir" y acabo siguiendo otra vez. (EA: 9Fon, Codi 78, 20542-20868)

Així, l'anàlisi de les entrevistes ha permès detectar que els joves citen un petit nombre de professionals i, que habitualment acostumen a ser els mateixos en cada centre. A l'Institut

Fontanelles, la direcció apareix repetidament amb frases com “con este dire me llevo bastante bien, es bien amistoso y buena gente” (EA: 13Fon, Codi 62, 19106-19176). Apareixen també els tutors –“Yo creo que la tutora, porque como se preocupa más por nosotros y eso, ¿sabes?” (EA: 10Fon, Codi 132, 10462-10543)– i altres professionals com l’integrador social del centre –“Miquel fue hace mucho tiempo que me apoyó, el primero que me ayudó a sacarme la ESO” (EA: 13Fon, Codi 62, 39828-40450). Al Màrius Torres i al Rosa Sabater, en canvi, els tutors són els que apareixen amb més freqüència en les narratives dels joves. Aquesta tendència assenyala novament que al Fontanelles l’alumnat disposa de més fonts de suport que en els altres dos centres, on les relacions educatives i socials de suport establertes han estat únicament amb alguns tutors i amb determinats professors més puntuals.

A: ¿Eso lo hablas con Marta por ejemplo?

S: Sí. La verdad me ayuda mucho

A: ¿Porque dirías que te ayuda tanto?

S: No sé, porque es la que está en clase, la tutora y eso, y a lo mejor es por eso. (EA: 14Mar, Codi 128, 4093-4290)

L’aparició recurrent dels tutors en el cas d’aquests dos últims centres no sorprèn ja que el professorat entrevistat ha assenyalat reiteradament que fan una selecció molt acurada de les persones que adopten aquesta figura –que defineixen com a “crucial” perquè “si el tutor no és una persona molt hàbil, poden quedar alumnes sense resoldre dubtes” (EP: 17Sab, 25855-28793). L’actual director del Rosa Sabater explica que precisament els tutors es trien pensant en què són els principals responsables d’establir un bon clima de relacions amb l’alumnat i les seves famílies per tal de facilitar-los el suport que puguin necessitar al llarg de la seva trajectòria. Així, des del centre s’estaria ubicant el suport en determinades persones. A més, conceben que el departament d’orientació, el qual està adreçat precisament a promoure la planificació, la coordinació i la dinamització de tasques relacionades amb l’atenció a la diversitat o bé amb l’orientació personal, acadèmica i professional, al Sabater només tracta amb l’alumnat que presenta determinades necessitats especials; de manera que es limiten encara més les possibilitats que tenen els joves d’accedir a altres fonts:

Quan fas moltes classes [...] ja saps immediatament quins són els professors que [...] estan motivats, i no només per la assignatura que fan sinó per donar-los un suport personal, etc., etc., i per tant mantenen un bon clima de relacions, de tal i qual. I que, a més a més, tenen la experiència de tutors, ho han fet bé, se’n preocupen, truquen a les famílies i tal [...] això se sap. Llavors, el professor que sap crear, que genera confiança amb els alumnes, que se’n preocupa, que no simplement està pendent de fer la seva assignatura i se’n va, sinó que es preocupa pels alumnes com persones, eh?, i pel seu futur i pel seu destí, no?; [...] no és fer de pare, evidentment, sinó de fer de tutor. I ets tutor, no professor, vol dir una altra cosa, eh? (EP: 18Sab, 22489-25223)

A: Efectivament, quan preguntes als alumnes “Ara que t’estàs plantejant si aniràs a cicles, si aniràs... a qui preguntes, a qui demanes suport”, sempre diuen “el tutor”. No valoren altres possibilitats com el departament d’orientació o...

S: No, perquè... Bueno, sobretot el departament d’orientació aquí l’entenen, veuen que les seves intervencions són amb alumnes amb dificultats “x”, no?, o... bueno, sobretot són alumnes amb trastorns varis. Per exemple, el departament d’orientació, si intervé a batxillerat o a cicles o algo així, doncs serà per un trastorn d’anorèxia o... o una cosa així. [...] Però mai per orientació de postobligatoris ni orientació de vida, a no ser que hi hagi algú que tingui una angoixa perquè està a punt de fer un pet i no sap què decidir, no?, perquè la decisió li pesi molt. (EP: 17Sab, 25855-28793)

Independentment de què el suport pugui estar més ubicat o repartit en determinades persones (tutors, coordinadors, professors, familiars, etc.) de les xarxes personals dels joves, es va indagar fins a quin punt l’alumnat percebia que disposava de suport i, com a conseqüència, s’obria als altres. Tenint en compte això, dels instruments de la fase 1 de la recerca, disposàvem de les dades recollides mitjançant l’escala de 20 ítems traduïda i adaptada de Vaux, Burda i Stewart

(1986)¹²⁶, la qual permet explorar precisament l'orientació de la xarxa social d'una persona, és a dir, informa de la seva disposició o apertura cap als altres. Aquesta escala (Sandín & Sánchez, 2012c) va permetre obtenir una avaluació inicial del que alguns autors, com nosaltres, entenem com la "percepció de la disponibilitat del suport", un tipus de mesura que permet recollir el recolzament en termes cognitius, és a dir, la percepció de si una persona se sent estimada, recolzada, etc. Precisament, a partir d'aquestes percepcions s'infereix que en cas de necessitat, hom tindria persones a qui recórrer i per aquest motiu s'entén que aquest tipus d'instrument avalua la disponibilitat (Terol et al., 2004). El nostre interès principal en els resultats d'aquest instrument rau en que treballs precedents com el de Stanton-Salazar (2001) han posat de manifest la utilitat del mateix per a determinar si un alumne, independentment d'estar en un entorn més o menys ric en termes de capital social i suport social, és procliu a demanar i rebre suport, o si pel contrari per les experiències viscudes o altres elements estressants no confia que pugui ser ajudat. En base a això, en la figura següent queden recollits els resultats dels joves entrevistats per institut. Vegem, doncs, quin alumnat presenta una major apertura de xarxa (Figura 33):

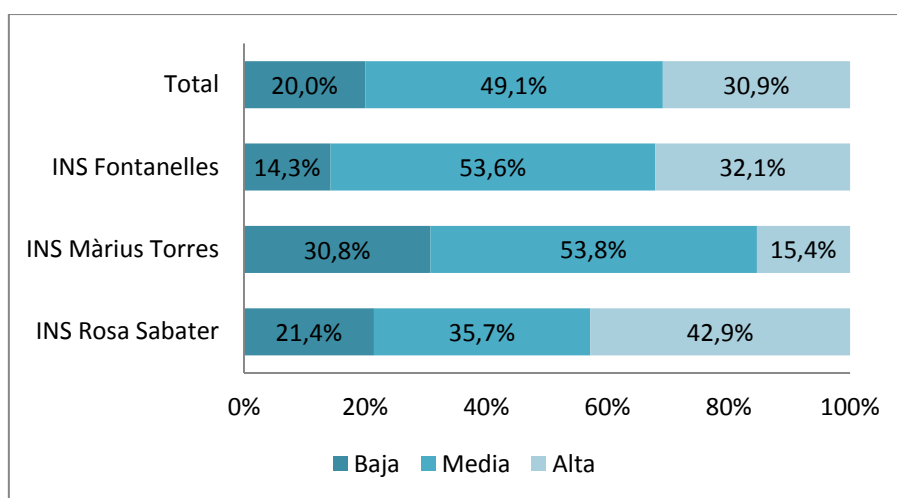


Figura 33. Orientació de xarxa per institut (2013-2014)

L'alumnat del Fontanelles i del Sabater tenen menys alumnes amb una orientació negativa de xarxa que al Màrius Torres, i també en l'extrem oposat, més alumnat amb una major apertura. De fet, el Fontanelles és l'institut que té un percentatge menor de joves amb una disposició baixa a rebre suport, i el Sabater el que té més alumnat amb una disposició alta. En general, però, de la gràfica es desprèn que la meitat dels joves es situen al mig; és a dir, tenen una orientació de xarxa ni molt oberta ni molt tancada. Concloem, doncs, que tot i que en general l'alumnat presenta una orientació de xarxa mitjana, al Fontanelles i al Sabater hi ha menys joves amb una orientació negativa i, per tant, presenten una major disposició a rebre suport que els seus companys del Màrius Torres; i una major percepció de que poden disposar de suport si ho necessiten.

¹²⁶ L'escala de Vaux et al. (1986) va ser adaptada i traduïda, la qual consta de 20 ítems escalars que van d'1 al 4; l'1 és molt d'acord i el 4 molt en desacord. Aquest instrument de tipus sumatiu oscil·la entre puntuacions que van de 20 (millor orientació de xarxa) a 160 (pitjor orientació de xarxa), i l'anàlisi de fiabilitat de la mateixa –calculada amb l'estadístic Alfa de Cronbach– va de 0.60 a 0.88 segons l'autor. Per tant, a major puntuació obtinguda, pitjor orientació de xarxa social es té. Tanmateix, l'escala traduïda, adaptada i administrada va ser modificada. Concretament, vam alterar la direcció i la gradació de la mateixa: d'1 a 7 punts, on 1 equival a gens d'acord amb l'ítem i 7, totalment d'acord. Per tant, a major puntuació, millor orientació de xarxa social. L'anàlisi de fiabilitat resultant va ser de 0.598; és a dir, que la consistència interna de l'instrument és pobre segons George i Mallery (2003, p. 231), motiu pel qual es va optat per no presentar cap altra anàlisi, però ens sembla un indicador interessant per aproximar-nos als determinants intrapersonals que poden estar influïnt en la cerca de suport per part dels joves.

3.2. Apertura interpersonal dels joves i cerca de suport

Prenent com a base l'avaluació anterior, es van caracteritzar les puntuacions altes i baixes de l'alumnat entrevistat tot buscant possibles diferències en funció de seu perfil d'èxit. Tanmateix, de la revisió exhaustiva de les entrevistes, només va identificar-se una baixa exposició cap als altres generalitzada. Les frases més habituals en els discursos dels 26 alumnes entrevistats, independentment de la puntuació obtinguda en l'escala anterior, mostraven que tenen poca apertura interpersonal i que rarament s'impliquen en la cerca d'ajuda. Aquesta situació és comú en els tres centres: "yo soy muy cerrado [...] pongo una pared aquí en medio y ya está, tú puedes seguir hablando que yo no te escucharé" (EA: 24Sab, Codi 112, 47511-47977); "yo soy una persona de no..., que no te hablo primero, que automáticamente no te hablo. O me hablas tú o no te hablo." (EA: 20Mar, Codi 48, 30533-31059); "en general quan tu demanes ajuda es com una... o sigui que ets feble, una part." (EA: 15Mar, Codi 114, 13515-13593); "todavía no le he preguntado ni pedido a nadie... [...] por el miedo que tengo yo, que te decía antes, de preguntar si... tengo miedo, no sé porqué." (EA: 9Fon, Codi 78, 9057-9245).

Només un nombre reduït d'alumnes (9 joves) va demostrar involucrar-se activament en la cerca de suport: "jo quan vull explicar algo a algú, vaig i li explico." (EA: 7Fon, Codi 87, 14688-14866); "lo primero, pregunto [...], lo suelto" (EA: 11Fon, Codi 95, 7817-8759); "yo si entro a clase y no tengo los deberes, al que me encuentre por delante le pido: oye, ¿tienes los deberes? Déjamelos, y ya está" (EA: 19Mar, Codi 42, 19605-20108); "tener opiniones de otra gente, lo que piensa otra gente y lo que piensas tú [...] la experiencia." (EA: 4Fon, Codi 145, 3717-4651).

D'aquesta manera, es va constatar que l'alumnat només percep com a fonts confiablès a aquells agents o persones amb qui ha establert relacions de suport. I, que en l'Institut Fontanelles més que en cap altre centre és on els joves citaven a més docents.

Tengo confianza en los profesores. [...] Sí, porque son... amigos, los veo más como amigos y cercanos también, y espero que me ayuden, como cualquier profe lo haría, ¿verdad? (EA: 13Fon, Codi 62, 27797-28227)

En general, però, els resultats d'aquesta anàlisi denoten una falta de confiança generalitzada en els agents socioeducatius, i la creença de què una bona part dels docents no els ajudarien:

Qué va, sería a mis amigos, a mi cuñado como mucho y ya está. [...] el que me ayuda siempre y el que cuento con él es mi cuñado y ya está, y amigos a veces, pero ya está [...]. ¿Qué tienen que ver los profesores con la vida? No sé, no sé. [Y si] hay problemas a veces que te pueden influir en el instituto... [...] es que yo nunca he tenido, en el insti. [...] No se lo cuento porque no y ya está, no sé no. Yo no sé qué es lo que haría, pero no sé, nunca yo lo he probado, no sé lo que haría. (EA: 19Mar, Codi 42, 9281-10245)

A: ¿En otros profesores por qué no?

C: Porque no me ayudarían en nada. [...] Me dirían lo de siempre, o sea, "intenta hacer esto"... Como cuando vas a un psicólogo. Cuando dices "no sé", tienes problemas de autoestima, te dicen siempre lo mismo... (EA: 24Sab, Codi 112, 20865-21630)

Contràriament, la gran majoria del professorat manté la idea que l'alumnat té prou confiança en ells. En els tres centres, tant els professors que vam identificar que actuaven com a agents institucionals com els que no ho feien creien que en termes generals l'alumnat té prou confiança per apropar-se i demanar ajuda:

Sí, sí. Això t'ho haurien de dir ells no? Però jo crec que sí. (EP: 15Sab, 19000-19570)

Al primer any a lo millor estan una mica distants, però [...] És que els coneixem des de petits, no? Clar i si tenim sis anys amb ells, encara que alguns anys no hem sigut profes d'ells, però ja ens veuen i... hi ha confiança. (EP: 8Mar, 46276-47463)

Sí, sempre, sempre. «Seño, seño, seño, tengo que hablar contigo» «Què passa?» Poden ser coses petites o més grosses. Sí, sí, i amb l'Antònia igual. [...] massa [confiança]. És un problema perquè a vegades se senten tan còmodes que has de dir: «Eh, eh, a mi que m'estimeu tant, heu d'estar impecables. Jo us he de salvar el cul». I algun dia que estan tontos els hi dic: «Però què esteu fent?» «Ai, sí, sí, sí, no senyo...». (EP: 6Fon, 36184-36770)

3.2.1. Elements condicionants

De les seves respostes emergeix que el fet que acabin accedint finalment al professorat depèn en gran mesura *del professor mateix* –aspecte que deriva precisament dels atributs de suport que configuren la naturalesa de les relacions educatives i socials de suport– i també de *com sigui l'alumne*:

M: Jo crec que depèn molt de tu. De com et mostres tu disposat a atendre a l'alumne. Si l'alumne veu que no tens predisposició per ajudar-lo... [...] Evidentment també depèn d'ell, de les barreres que posa.

A: I en general posen moltes barreres o no? [...]

M: [...] Depèn de l'alumne. Per exemple, l'altre dia un alumne es va obrir, però, ha estat tot el curs tancat. M'ha anat explicant coses però... [...] quan anaves a preguntar era una barrera. (EP: 12Mar, 27887-28809)

L'alumne que et veu com el profe enemic; [...] Aquest et costarà molt que et deixi anar. Però si ells són capaços de veure que hi ha alguna cosa més, aleshores és molt senzill. [...] Hi ha un grup —jo no entro a segon—, hi ha un grup de segon que tots, totes les criatures em saluden, per què? Perquè hi ha una nena que és germana d'una que es tutelada meva, un dia al Facebook vaig posar “El present i el futur de la meva vida” o alguna cosa d'aquestes, que era una foto de les dues. Ja està, no necessiten més. Fer les coses amb carinyo en un moment determinat... (EP: 4Fon, 16930-19752)

A continuació, ens centrem fonamentalment en l'alumne, ja que els aspectes que tenen a veure amb el professorat ja han quedat recollits en el segon apartat d'aquest capítol.

Personalitat

A l'hora d'argumentar aquestes diferències quant a obrir-se, tant el professorat com l'alumnat atribueix la seva apertura i cerca de suport fonamentalment a *característiques de la seva personalitat*. Els docents ho expressen així:

Aquí me encuentro con caracteres, me encuentro el que es más tímido, el que es menos tímido, el que es más atrevido, pero no puedo decir [...] ¿sabes? (EP: 11Mar, 35442-35737)

Per exemple, aquesta noia que hem vist abans. És una noia de 2n de CFGM i sempre parlem de tot i no hi ha cap problema. I tinc una noia de grau superior que si hi he creuat 4 paraules és tot el que he parlat amb ella. És molt hermètica. És un tema més personal de cadascú, saps? (EP: 15Sab, 19000-19570).

En termes similars, els alumnes que mostren una manca d'apertura relacionen aquest aspecte amb característiques personals com la *timidesa*, la *introversió* o l'*autonomia*: “sóc molt reservat, però quan ja coneixo a aquella persona pues...” (EA: 8Fon, Codi 102, 17751-18240); “sempre he sigut molt egoista jo o... independent” (EA: 25Sab, Codi 134, 15955-16158); “he canviat molt en aquest temps, abans era com molt introvertida...” (EA: 25Sab, Codi 134, 7909-8410); “yo al menos cuando tengo que contarle algo a alguien me cuesta. Me cuesta, me cuesta y no soy [...] tan abierta” (EA: 6Fon, Codi 139, 8326-8845). Per part seva, els fragments següents destaquen l'expressió de l'autonomia dels joves: “o sea de pedir ayuda, no. [...] me gusta hacer las cosas por mi mismo [...]” (EA: 14Mar, Codi 128, 4342-5046); “és com una satisfacció personal poder resoldre'ls per mi mateixa els problemes sense haver de demanar a ningú. (EA: 25Sab, Codi 134, 8411-8984); “sólo cuando de verdad tengo una duda muy grande (se ríe), porque a veces son dudas que como ya te digo puedo consultarlo en internet [...]. Otras que no me enterado de media clase, [...] entonces lo tengo que preguntar.” (EA: 12Fon, Codi 69, 12295-12689)

Quan l'alumnat recorre a algú, en primera instància menciona a familiars –pares i germans– o companys. Resulta interessant veure, però, que l'alumnat es qüestiona la utilitat d'aquests vincles en els estudis. En el fragment següent, en Gabindo assenyala explícitament que després d'haver suspès un curs, va adonar-se mitjançant el consell d'un professor amb qui tenia confiança que si demanava més ajuda al professorat podia millorar el seu rendiment, cosa que destaca el suport institucional i social que poden oferir. Des del seu punt de vista, el motiu pel qual abans no comptava amb el professorat era per timidesa:

G: Com alumne sóc una mica tímid, en el sentit de... al principi amb els professors no m'expresso massa bé, però un cop que ja porto mesos o així ja... em desenvolupo millor amb els professors.

A: I per què has pensat en els professors, què vols dir?

G: Perquè els companys són companys. Et pots portar millor o pitjor, però no et fan massa als estudis, però, per exemple, els professors... si no et comuniqués bé amb ells, tens problemes a l'hora d'aprovar, [...] Dic això perquè quan estava a l'ESO i vaig repetir tercer, no em vaig comunicar bé amb els professors, i a mi em sembla que vaig repetir per això. [...] Amb les matèries que tenia més problemes no vaig demanar ajuda; llavors ells no sabien si necessitava ajuda o no. Llavors vaig suspendre.

A: I ara ho has canviat això? Des de quan diries que els demanes més ajuda?

G: Des de que vaig repetir vaig començar a parlar més amb els professors i ja vaig aprovar. (EA: 21Sab, Codi 121, 6965-9281)

Per contra, l'alumnat que justifica que no té problemes per a cercar ajuda en els altres ho vincula també a la seva *sociabilitat*, *seguretat*, *extraversió* o *autosuficiència*, tal i com s'il·lustra tot seguit:

Jo de petita sempre he sigut més... com més social amb els professors. (EA: 23Sab, Codi 9, 13288-14056)

A: I tu què diries que fa que la relació amb els profes sigui propera?

M: Ahhh, no sé tens més seguretat, estàs més còmoda, no tens por a l'hora de preguntar algunes coses, no sé.

Perquè hi ha gent que és més tímida que jo i si al professor el tens més fred, és més difícil de preguntar. (EA: 7Fon, Codi 87, 18269-18719)

L'apertura interpersonal i la cerca d'ajuda està també influïda pel grau de coneixement que tinguin els altres dels joves. El fragment següent il·lustra que es comporten de manera diferent en situacions similars. Per exemple, en Cèsar narra que quan es relaciona amb les persones és molt bromista, i només qui ho sap aconsegueix que mostri una actitud diferent i pugui sincerar-se per demanar ajuda. En certa manera, estaria parlant d'una certa cuirassa –com es veurà més endavant– que incideix en la forma com es relaciona amb els altres, cosa que el situa en una situació de major vulnerabilitat perquè descapitalitza la seva xarxa personal de suport.

Si me cuesta una asignatura no le pregunto a nadie, [...] yo ya sé que tengo que esforzarme más. [...] Más que nada es la timidez, soy muy tímido, eso seguro. Y cuando tengo que hablar con alguien... no me tomo las cosas en serio, ¿sabes? A mi madre sí, porque mi madre ya sabe, ya me conoce y sabe que soy muy bromista y yo cuando hablo con ella sí me pongo serio; si tengo que pedir a un amigo por ejemplo que me ayude... claro, yo con amigos tengo confianza, pero cuando estamos hablando de un tema, claro, soy muy bromista y me cuesta pedirle que me ayude. (EA: 26Sab, Codi 6, 14412-16344)

Distància cultural

Altres joves relacionen la seva apertura interpersonal amb la *distància cultural*, és a dir, amb la manera com es conceben i produeixen les relacions a cada societat i comunitat. En aquest sentit, s'estaria posant de relleu que hi ha una gran diversitat d'adscripcions culturals que caracteritzen la societat i que incideixen en les relacions i la comunicació entre les persones (Vilà, 2003), cosa que també estaria incidint en la forma com es posicionen els joves a nivell relacional. La Jenevra, per exemple, expressa que fruit de les diferències que percebia va desenvolupar una actitud més introvertida inicialment:

Adaptar-me a la vida en Espanya va ser bastant... bueno, bastant difícil no perquè em vaig adaptar ràpid, però la gent sí, perquè la gent aquí i al Brasil són molt diferents. Sí, en qüestions de caràcter i tal som bastant diferents. Però la resta, no sé. Tenia la cosa que vaig ser molt introvertida, que això va ser un problema, però ara ja no. (EA: 25Sab, Codi 134, 29930-30495)

“Què vol dir obrir-se i cercar suport”

Davant de les respostes dels joves, les quals ens mostren la poca disposició per a involucrar-se en comportaments de construcció de xarxes personals i cerca de suport encara que el professorat ho vegi de manera diferent, vam continuar indagant elements que ens permetessin comprendre les diferències observades. Així, es va identificar que en molts casos la manca d'apertura interpersonal es deu a les *representacions socials* que tenen els joves respecte *què vol dir obrir-se als altres i cercar suport*; en altres casos, a experiències viscudes en el passat que han afectat negativament la seva exposició; i, per últim, al grau de confiança que tenen en els altres. Aquests aspectes estan, doncs, estretament relacionats amb la resposta obtinguda per part dels joves.

En primer lloc, el fet d'obrir-se als altres i especialment al professorat està vinculat a determinades idees compartides amb les amistats i els companys de l'institut. En els fragments següents destaquen les idees que han aparegut al llarg dels discursos dels joves. Apareix que la imatge de l'apertura interpersonal està fortament relacionada amb la definició cultural i estructural de l'etapa de l'adolescència, on els contactes socials dels joves aglutinen una forta presència de companys de la mateixa edat, i on la influència dels mateixos cobra un paper molt rellevant (Feld, 1981; Mullan et al., 2003). Així, la Jamila explica que pel fet de ser adolescent a qui primer s'ha de recórrer és als companys i en última instància al professorat:

J: Jo sóc d'intentar-ho fer jo, i si no em surt, pues no importa... [...] Jo ho he intentat, no m'ha sortit, pues... no serà tan important, perquè si és important sí que et surt. [...] No m'agrada dir “hola, m'ajudes?”, no sé. [...] Si és un exercici del col·le, al profe no vaig. Primer penso lo que ha dit, miro molts apunts, apunts antics, tot. I si no em surt espero a que ho corregeix-hi, i *luego* ho entenc de la correcció.

A: I quan m'has dit “al profe no vaig” –perquè ho has dit molt segura– per què al profe no hi vas?

J: Perquè som adolescents, primer a les companyes, *luego* al profe. (EA: 15Mar, Codi 114, 11659-12898)

Emergeix també el desig juvenil de buscar i demostrar una major autonomia –aspecte vinculat a que el desenvolupament progressiu de comportaments autònoms és un modulador clau del procés de transició de l'adolescència cap a l'edat adulta (Noom, Deković, & Meeus, 2001). En el fragment següent, en Jerónimo explica que sempre que ho necessita demana ajuda malgrat que això li suposi, per una banda, anar en detriment de la necessitat que tenen els joves de reafirmar la seva autonomia i, per l'altra, dels conflictes que pugui ocasionar-li amb els seus companys mostrar-se d'aquesta manera. Per tant, el fet de no cercar suport és vist com una expressió d'autonomia i d'independència respecte dels adults:

Yo hago Latín y si no entiendo una frase o un nombre le pregunto a la profesora: “Concesión, no entiendo esto”. “Vale –me dice–, ven aquí”. [...] “Esto es así, así y así; búscalo en diccionario así y así”. [...] No me importa que me digan que soy un niño porque todos lo hacen. (EA: 18Mar, Codi 136, 40191-40837)

La motivació per adquirir aquestes dues característiques –independència i autonomia– prové, doncs, de dues fonts: les pressions socials, tal i com s'ha vist en la cita anterior, i la identificació de les mateixes amb els models adults. L'alumne assumeix que per esdevenir adult ha de desenvolupar la capacitat individual de pensar, prendre decisions i actuar per ell mateix. Per tant, l'apertura interpersonal dels joves està condicionada per la cerca d'autonomia al llarg de l'adolescència –el que el Mario entén com a “espavilar-se” i la Kesia anomena com a valdre's per ella mateixa “i demanar el mínim que pugui”.

A: Y aparte de este grupo que me cuentas, ¿con quién más has hablado de estos temas?, ¿con la tutora?

M: No. [...] Porque, más que nada, lo que pienso es que cuando te dan deberes, te dan un trabajo, tienes que buscarte la vida, buscar en Internet y encontrar tú solo los problemas. [...] De eso se trata, tienes que espabilarte. Ser más listo. (EA: 22Sab, Codi 103, 11626-12165)

Buf, me cuesta un montón pedir, un montón, un montón... no sé, una barbaridad. [...] Mis padres siempre me han enseñado que uno tiene que conseguir lo que quiere, ¿sabes? [...] por uno mismo, y pedir cuanto menos pueda. Y entonces [...] si sí o si tienes que pedir, pues ahí sí; pero yo, aun así, me cuesta. Y si tengo que pedir porque sí o sí, tengo que ver ahí una persona de confianza que haya conocido de hace muchos años que sé que, depende de qué tema, no vaya a decir nada, depende de qué cosa, me tengo que fijar mucho. Por eso. (EA: 17Mar, Codi 104, 33853-34755)

De l'explicació de la Kesia destaca que ella es descrivia com una persona sociable a qui no li costa fer amistats, però malgrat tot assenyala l'autonomia com a component decisiu en el procés de ser. Així esdevé un bon exemple de com els joves poden estar més o menys disposats a exposar-se als altres –és a dir, tenir més o menys apertura interpersonal– i alhora condicionar la cerca d'ajuda a expressions com el desenvolupament d'una major autonomia. A conseqüència, reapareix de nou que les fonts de suport amb qui s'identifiquen els joves són només aquelles amb qui han aconseguit establir una relació educativa i social de suport; així veiem que aquesta alumna només es veu capaç de demanar ajuda a les persones amb qui té confiança.

En termes similars, de les entrevistes del professorat també es desprenen aquestes representacions socials de l'alumnat que estan vinculades a l'etapa de l'adolescència i que incideixen en la seva manera de relacionar-se amb els docents:

Tu fixa't, que en els adolescents trobes dues actituds: des d'aquell [...] que més aviat es confia a qualsevol menys a un adult, com aquells que, en canvi, t'expliquen molt més del que caldria, no? [...] la majoria, dubten... l'adult pot ser un aliat del meu pare o pot... [...] Hi ha nanos que no porten les notes a casa, o que, segons el que t'expliquin... Et busquen com aliat quan tenen un problema amb els seus pares, eh? [...]. Però, si sospiten que els seus pares i tu aneu de la maneta, més aviat, de la mateixa manera que no t'expliquen coses a tu, tampoc les expliquen als pares... hi ha de tot, no? Però això és propi de l'adolescència, no?, que hi ha una certa reserva en relació als pares, que hi ha nanos que són mes comunicatius i altres que són una mena muralla... (EP: 18Sab, 35638-36836)

Incidents i altres experiències negatives

En segon lloc, es va identificar que alguns alumnes havien viscut *experiències negatives* que es traduïen també en una menor apertura interpersonal. En la majoria de casos, es tractava d'incidents que havien viscut o bé amb els companys o bé amb el professorat. Amb els primers acostumen a ser incidents relacionals a l'aula –com que un alumne demani ajuda a un company i aquest no li respongui– o incidents vinculats a les relacions que estableixen entre ells i la intensitat de les mateixes. La cita següent exemplifica una situació en què una de les alumnes assenyala que tothom ha viscut situacions que han provocat que es confeccionin una cuirassa emocional que els aïlli i protegeixi dels altres. El terme de “cuirassa emocional” s'utilitza freqüentment en el camp de l'ecologia emocional. En concret, alguns autors plantegen que tots els sentiments, emocions i impulsos humans que es converteixen en una cuirassa poden ser gestionats de forma adaptativa i tornar a ser “ecològics” de manera que la persona aconsegueixi l'harmonia amb ell mateix i amb les persones que l'envolten (Soler & Conangla, 2004, p. 183).

J: Ara sóc més així, parlo més, sóc més sociable, però [...] abans de fer la ESO i durant la ESO també, quan algú demanava ajuda jo era la primera que estava allí, però quan tu demanaves ajuda ja ningú estava; i era eso “per què jo dono tant i ningú em dona nada?” [...] la gent és molt mala quan t'obres.

A: Què vols dir “la gent és molt dolenta quan t'obres”?

J: Perquè ho és... [...] jo crec que ningú és ell mateix, *menos* els nenes petits, ningú és ell mateix, tothom s'ha fet (a base de lo que li ha anat passant) s'ha fet la seva coraza... [...] en realitat si ets tu mateixa aquí et trepitjaran, si fas lo que penses, lo que sents [...]; però si ets *mala gente* estaran darrere teu. [...] Jo es que era molt tonta de petita i sí un montó en van fer mal, las... si es pot dir “amigues”, em van fer mal. (EA: 15Mar, Codi 114, 12935-17085)

Al Fontanelles el professorat també parla d'alumnes que tenen aquesta “cuirassa” de la qual parlava la Jamila i amb qui és difícil establir relacions properes, fins que no es produeixen situacions on hi ha una transacció de recursos o suport i l'alumne pren consciència que pot recórrer als docents. El fragment següent també resulta molt interessant perquè posa de relleu la

relació que pot establir-se entre aconseguir que l'alumne s'obri i que el professorat pugui intervenir-hi aconseguint una millora en els resultats educatius:

M'està venint al cap una noia que la sensació que he tingut sempre és que li deu fer por que la coneguin. I aleshores és una ostra, saps? Té una cuirassa de sobre i no hi manera de entrar... [...] Gent que sigui molt tímida, gent que té problemes a casa i que qualsevol cosa que puguin explicar no s'acaben de fiar que no arribi a casa i tinguem follons. Quan després et coneixen, si t'ho expliquen i veuen que allò no arriba a casa, aleshores és tot el contrari, no? [...] Aquesta que et dic, la mare em plora a mi i jo li ploro a la mare —plorar és una forma de parlar, no?— de que la nena és molt tancada, que no hi ha manera, que no... Total, que la mare em va parlar que se li havia mort un tiet que se l'estimava molt [...] i a veure ara com ens ho podem fer. I està molt millor que estava i està portant molt més bones notes aquest any, però tancada... que fins i tot em ve pel carrer i no em saluda. Fa veure que no et veu. (EP: 4Fon, 31239-31867)

Tanmateix, les experiències negatives no estan relacionades amb els vincles que han establert els alumnes amb els docents, sinó més aviat amb la desconfiança que tenen cap a ells per la forma de gestionar l'aula i el suport que ofereixen. En aquest sentit, alguns joves creuen que el professorat sempre afavoreix els mateixos i, com a conseqüència, viuen amb recel aquesta situació cosa que incrementa la distància que hi ha entre ells i les possibilitats d'apropament. Altres assenyalen que hi ha professors que no estan disposats a ajudar de la mateixa manera que els professors amb qui tenen més confiança, cosa que identifiquen a partir de determinades actituds que fan que el jove es plantegi no preguntar o consultar els seus dubtes:

Me gustaría suspenderlas todas y luego aprobarlas. Así, cuando pasé otro alumno igual que yo, le digan “Yo una vez tuve un alumno que se llamaba Claudio, que suspendió todas, pero aprobó”. [...] Porque siempre están ayudando un poquito a los que tienen más nota, [...] y a los que tienen menos notas pues no. (EA: 24Sab, Codi 112, 15158-16357)

Un profe tiene que ser un poco más... amigable [...] motiva más, no sé... cuando tú tienes por ejemplo algunos profes que [...] —bueno, ahora este año no— cuando tú preguntabas alguna cosa como que se te quedaba mirando o algo... hay gestos que no te gustan. [...] Te dan ganas de decir que... bueno, no le voy a preguntar esto porque si no ésta se va a poner de una manera... (EA: 6Fon, Codi 139, 18101-18911)

Diferències de gènere i ètniques

Per últim, la revisió analítica dels codis que tenen a veure amb aquesta dimensió en les entrevistes de l'alumnat va permetre identificar que les noies tenien una major tendència a obrir-se i establir relacions de suport amb el professorat que els nois, els quals a més mostraven una disposició menor cap a comunicar-se amb el professorat. El fragment següent mostra un episodi en el qual una de les noies entrevistades desenvolupa un comportament procliu a establir un vincle de suport amb el professorat tot aprofitant un dia de vaga, cosa que demostra la fragilitat d'aquest tipus de situacions —en aquest cas condicionades a una decisió individual de la persona:

El de Historia, [...] el examen pasado, por ejemplo, estaba obsesionada por aprobarlo, por tener una nota. Le dije que si tenía tiempo libre, y claro, aproveché los días de la huelga y eso, que era opcional venir o no, entonces yo vine... como no vino mucha gente, pues aproveché ahí para expresar mis dudas al profesor y, como me hice un resumen, para que me lo corrija, tal, yo lo volví a hacer y ahí estudié y aprobé. (EA: 17Mar, Codi 104, 24311-25217)

El professorat, per part seva, està convençut que l'exposició i la cerca d'ajuda no és una qüestió de gènere ni cultural, malgrat que en els seus discursos han identificat algunes diferències en funció d'aquests atributs. Moltes d'elles estan probablement arrelades a les particularitats específiques de cada col·lectiu en el procés migratori, ja que apareixen aspectes tals com que els joves de l'Amèrica Llatina presentin certs avantatges pel domini del castellà i les seves habilitats comunicatives, o que els joves de països asiàtics com el Pakistan, la Índia o la Xina presentin un major grau d'encapsulament degut a que gran part de la seva vida social (treball, amistats, etc.) es dona en el context del seu propi col·lectiu.

[...] de la cultura també depèn... [però] depèn molt de la persona això, no ho sé... [...] Deixant de banda alguns casos que per qüestió cultural o per l'idioma, sobre tot perquè pakistanesos i indis són com més tancats. Però la resta... [...] els dominicans són molt oberts, són més oberts. (EP: 2Fon, 30500-31875)

Els sud-americans [...] tenen altra labia. Et demostren més que els hi passa. A un indi no ho notaràs, o al menys jo no ho he notat, ni a un xinès, perquè no ho reclama. Has de ser tu. (EP: 1Fon, 29813-30196)

Xinesos [...] com que tenen la seva estructura social —i econòmica també—, no necessiten tant sentir-se dins de la societat d'acollida. Fins i tot els magrebins, que també són musulmans i també tenen la seva estructura [...] no són tímids. Venen aquí i és deixen veure. I els sud-americans també, no tenen cap problema, a més comparteixen molts trets culturals, amb la qual cosa... (EP: 9Mar, 32035-32519)

Marroquins i sud-americans són estils molt diferents de persona, però poden ser tots dos molt extravertits; els que són molt més introvertits són el xinesos, suposo que perquè la diferència cultural i el llenguatge és tan abismal que els hi costa sentir-se una mica segurs, no? (EP: 17Sab, 43889-44399)

Per altra banda, s'ha constatat certa ambivalència en les seves respostes, sobretot en la interseccionalitat d'aquestes dues categories. Així, s'han pogut copsar expressions com les següents: "Si són musulmans i dones, doncs hi ha nois que et veuen com una dona i quasi no ets res, i aquests et costa molt entrar-hi. Depèn molt, sud-americans també són molt tancats, alguns." (EP: 2Fon, 30500-31008); "Els dominicans són molt propers, t'abracen; els musulmans, els nois a mi m'abracen i jo dic «Mira que ets enganxós, pesat». Tenen 16 anys, vull dir que... passes pel passadís «Seño!». Curiós que els nois, no tant les noies.» (EP: 6Fon, 34777-36183)

Conclusions parcials

L'emergència de tots aquests aspectes permet constatar que estan influïent en la manera com es relacionen amb els altres i, per tant, informa de la baixa prevalença en què gran part de l'alumnat s'involucrarà en processos de construcció de xarxes personals amb els agents socioeducatius. Mostra la vulnerabilitat relacional a la qual estan exposats si des del centre no s'activen mecanismes institucionals que afavoreixin la conformació de relacions educatives i socials de suport. De manera similar, ho expressa un alumne del Sabater, el qual posa de relleu que el suport del professorat s'ajusta més a les necessitats de l'alumnat que el que puguin oferir altres agents, encara que molts companys seus no activin ni mobilitzin els vincles amb els docents:

Noto que hi ha companys que demanen més ajuda, molta, a lo millor més de la que necessiten, i hi ha companys que no demanen ajuda. O demanen ajuda als companys, però als professors no [...]. Tinc companys que em demanen molta ajuda a mi també. [...] Sento que puc ajudar, però... m'agradaria que preguntés més al professor, perquè el professor li pot ajudar més. (EA: 21Sab, Codi 121, 19142-19856)

4. La força dels vincles en la promoció educativa

Fins aquí s'ha abordat de quina manera els vincles de l'alumnat i, en particular, la seva relació amb els agents socioeducatius, poden facilitar l'accés a recursos i suport de tipologia variada que en última instància afavoreixin la construcció de trajectòries educatives d'èxit. Alhora, s'ha vist que l'apertura interpersonal de l'alumne i la seva cerca de suport sovint condiciona els intents de contacte i d'aproximació a determinades fonts potencials de suport, la qual cosa incideix en els efectes del flux d'informació i de suport relacionat amb l'escola. En aquest sentit, al llarg d'aquest capítol hem estat testimonis de com els vincles relacionals poden traduir-se en capital social a partir del qual els joves d'aquest estudi han accedit a determinats recursos i suport que han fomentat la seva continuïtat educativa i han incidit en les decisions que han pres.

En aquest últim apartat, es continuarà tractant de quina manera les relacions entre l'alumnat i els agents poden traduir-se en capital social i com permeten que els joves de famílies immigrades aconseguixin les seves fites, per tal d'acabar determinant la qualitat i l'ajust dels recursos i suport de què disposen per a la promoció educativa. En particular, es farà referència als codis

teòrico-analítics que formen part del sistema categorial emergit en l'anàlisi qualitativa de les entrevistes i que estan relacionats amb el que anomenem "la força dels vincles per a la promoció educativa". En altres paraules, ens referim a la repercussió que tenen els vincles per als joves de famílies immigrades en termes d'oportunitats per a promocionar educativament o, el que seria el mateix, comprendre de quina manera els són útils les relacions que estableixen amb els altres a secundària. Alguns episodis ja han quedat documentats, sobretot la presència de persones significatives que han jugat un rol important en el desenvolupament acadèmic de l'alumnat, com alguns membres de la família, amistosats, companys i alguns professors. Tal i com es veurà tot seguit, alguns d'ells han adoptat rols més "protectors" i altres rols més "promotors".

4.1. Vincles protectors

Els primers, els vincles protectors, fan una funció d'orientació, socialització i estimulació dels joves a mesura que avancen la seva trajectòria acadèmica tot garantint les circumstàncies i condicions per a facilitar o aconseguir optimitzar els contextos acadèmics de l'alumne. Per aquest motiu, els anomenem "protectors" perquè la seva funció principal és precisament protegir l'alumne, és a dir, afavorir mitjançant la seva influència a l'alumne per a que disposi de condicions òptimes que reverteixin en majors possibilitats de continuïtat.

Des d'aquesta perspectiva, les relacions socials incideixen, d'una banda, en els constructes d'«autorreferència» del jove de família immigrada, és a dir, en tot allò que té a veure amb les seves creences i representacions subjectives que estan relacionades amb el seu desenvolupament acadèmic al sistema educatiu català. Així, en els discursos dels joves són fàcilment identificables exemples de com persones de les seves xarxes socials han reforçat la seva autoeficàcia, autoestima o el seu autoconcepte acadèmic, cosa que també destaca el professorat com es recull tot seguit.

Yo veo que ella ha estudiado y yo veo que también puedo hacerlo. (EA: 9Fon, Codi 78, 9673-10032)

Con la de informática yo dije que había suspendido y que lo dejaría, [...]. Y ella me dijo que no, que no digas eso, y que voy a aprobar. Y no sé. Me hizo sentir como que podía hacerlo, porque fue ella le dijo al profe, que yo intentaría mejorar, no sé qué, y dije vale. (EA: 14Mar, Codi 128, 6628-7540)

Hay alumnos que funcionan por objetivos concretos y no te tienes que vincular con ellos, pum, pum, pum, objetivos conseguidos, adiós. I hi ha altres que et necessiten emocionalment... que a més són la majoria, eh? Hi ha molts alumnes amb autoestima zero. [...] Pensa que la gent que ve aquí normalment després de l'ESO es para que le digas "Sí, tú puedes", "Sí, tú puedes". "Ei, Marc, ¿si hiciera esto?", "Sí, claro que sí, sí puedes hacerlo, ¿por qué no te has apuntado ya?, venga, [...] vamos a mirarlo, tal". Lo que está necesitando es autoestima. "Sí, tu puedes, porque tu lo vales". Hay una chiquilla que está haciendo un ciclo formativo que cada día le digo "¿Cuántas veces te has dicho delante del espejo: sí porque yo lo valgo [...]". Le digo: "¿Cómo te ha ido con el espejo hoy?", "Muy bien", porque sí, sí, sí, tú vales. Bueno, pero todo el mundo no hacemos lo mismo, ¿eh? Porque hay gente que dice "Oye, tu no vales", y eso es muy duro. Yo, en principio, creo que todo el mundo vale si el objetivo es ese. (EP: 7Fon, 44853-48694)

D'altra banda, de les entrevistes ha emergit que més enllà de la utilitat acadèmica de les fonts de suport dels joves i de la complexitat de cada situació familiar, la gran majoria parlen de relacions estretes i properes tant amb les figures paternes com amb altres membres de la família extensa (avis, tiets, cosins, etc.), la qual cosa es converteix en un nucli procliu d'expectatives i recolzament i, que fonamentalment els protegeix i estimula. Altra cosa és que les expectatives que es generin i el recolzament que tinguin s'ajusti veritablement a allò que necessita un alumne de família immigrada per a poder promocionar educativament. Tanmateix, resulta innegable que aquests vincles han estat essencials per als joves al llarg de les seves trajectòries i que continuaran sent-ho, tal i com es posa de manifest en les cites següents:

A: ¿Dirías que el apoyo que tienes en general de la familia que te dicen que sigas estudiando como del instituto te va a ayudar a que continúes estudiando?

S: Sí, la verdad es que sí. Porque en verdad, te motiva a estudiar. (EA: 14Mar, Codi 128, 17870-18206)

A: ¿Por qué dirías, por ejemplo, que te tu madre ha influido en que sigas estudiando?

C: Porque siempre me lo dice, que estudie, que es el único... que tengo que hacer cosas en esta vida y cosas así... (EA: 24Sab, Codi 112, 22134-23018)

A: ¿Y a parte de la familia y de los profesores del instituto, tu hermana te dice también que estudies?

S: Mi hermana mucho. Y también mis tíos, [...] los que viven en mi país saben que si no estudias no harás nada en el futuro, y como ellos lo pasan mal por no haber estudiado, me dicen que tengo que estudiar.

A: ¿Y eso te influye a que sigas?

S: Sí, en verdad sí. [...] Casi todos los de mi familia me lo dicen eso, sí. (EA: 14Mar, Codi 128, 12513-13082)

En alguns casos, s'ha observat també que el context familiar ha possibilitat la connexió amb altres adults i membres d'organitzacions prosocials, és a dir, que alguns membres de la família han actuat com a pont i han vinculat l'alumne a agents institucionals que els han facilitat suport i recursos que necessitaven, com en els casos del Girish (EA: 9Fon, Codi 78, 16436-17590) i la Kesia (EA: 17Mar, Codi 104, 10518-10891). En altres, s'ha constatat que les amistats i determinats familiars també actuen d'intermediadors recomanant la matrícula en uns instituts específics i en determinats itineraris formatius, com els cicles, en base a les seves experiències prèvies –com el cas d'en Farjat (EA: 16Mar, Codi 106, 396-2273). Tots ells són exemples que posen de relleu la força dels vincles.

Així doncs, en termes generals els efectes d'aquestes relacions són importants perquè més enllà de que puguin actuar com a intermediadors en moments determinats, generen sinèrgies d'acompanyament de l'alumne, proveeixen de varis tipus de suport i, adopten una funció adaptativa en molts moments, tal i com ho explica en Lorenzo:

A: El hecho de tener a tus padres, que te digan que continúes, el hecho de sentir que tienes apoyo ¿te ayudará a continuar?

L: Yo creo que sí, sí. [...] Porque te hace sentir bien; si te esfuerzas, que te apoyen, ¿no?

A: ¿Tú dirías que te sientes así?

L: Sí. (EA: 10Fon, Codi 132, 25321-25866)

Segons el professorat, sense aquests vincles protectors que “assegurin un nivell anímic positiu” en l'alumnat, l'èxit educatiu és difícil de promoure. Amb aquest fragment es posa de relleu, doncs, que els vincles protectors juguen un rol clau en la millora del benestar psicossocial:

L'èxit educatiu és que els nostres alumnes, quan acaben l'ESO, continuïn estudiant. Que comencessin a agafar interès per l'estudi i les ganes de situar-se en la societat amb altre nivell cultural que els permeti tindre després una vida independent i puguin anar millor per la vida. Però sobretot una educació emocional. Perquè és aquí on ells fallen més, on tenen més mancances. Si no logrem això, lo altre no serà. Per tant, primer hem [...] d'assegurar un nivell anímic positiu i aleshores podrem posar coses aquí. No podem posar res mentre que no estigui solucionat aquest aspecte. (EP: 2Fon, 35309-35908)

Els alumnes d'un centre com aquest necessiten cariño, que estiguis per ells, que els donis ànims. [...] Molts nanos no tenen un lloc per estudiar [...] tranquil·lament, no tenen accés a ordinadors, bueno en la biblioteca sí; però en fi, tenen molt poqueta cosa i estan esperant a que tu els obris l'aula per poder fer coses i, bueno, que estiguis per ells. Ells ho que necessiten és, pues això, cariño. (EP: 3Fon, 25655-26104)

4.2. Vincles promotors

Els segons, els que entenem com a “vincles promotors” adopten el rol de provisió de recursos i suport clau per a promocionar educativament. En aquest cas, ens referim a aquells vincles que més enllà de protegir o fomentar la millora del benestar psicossocial que necessita el jove per a poder seguir, esdevenen clau per a la seva continuïtat. Malgrat que ja s'han anat veient episodis que ho exemplifiquen, aquest apartat se centra precisament en això. A continuació, doncs,

s'exposen les subcategories que permeten explicar com esdevenen promotors aquests vincles. S'aborda en primer lloc la presència de "models" en l'entorn relacional dels joves; en segon lloc, la força de les "influències" en les seves trajectòries educatives; en tercer lloc, les "obligacions de reciprocitat" que deriven de les relacions; i, per últim, les "formes constitutives de suport institucional" identificades al llarg de l'estudi.

4.2.1. Models

La revisió analítica de les entrevistes va permetre identificar que els joves disposen de diferents models d'èxit. En alguns casos, s'ha pogut constatar que aquests models de continuïtat educativa són precisament els companys o amistats que han tingut a secundària i que, com ells, han seguit estudiant:

Bueno de mi clase, conoces a todos y sí, todos están estudiando. (EA: 10Fon, Codi 132, 31433-31710)

Bueno, [en mi tiempo libre] voy con un compañero, con un amigo que estudió bachillerato y estaba haciendo un ciclo de esto de... (EA: 18Mar, Codi 136, 23418-24274)

A: Malika, si m'haguessis de dir amics que tinguis més grans que tinguin estudis, tu diries que en tens molts?
M: Sí, quasi tots. [...] Sí, hi ha dos que ja han acabat. (EA: 7Fon, Codi 87, 34865-35099)

En altres casos, es posa de relleu la presència de persones que o bé estan cursant estudis universitaris o cicles formatius o bé ja els han acabat. En els tres centres, apareixen:

- *Germans grans*: "[El meu germà] té 24. [...] Treballa d'informàtic ara i també està fent un grau superior d'informàtica. [...] Va treballar de desenvolupament web. I ara està fent de programador. I ara està fent, precisament, el grau." (EA: 8Fon, Codi 102, 1092-2026); "[La meva germana gran] 22. [Està fent] ADE a la universitat." (EA: 23Sab, Codi 9, 33323-4143); "Yo vine primero y luego vino ella. Y ya como ella vino graduada de bachillerato de allá, solamente convalidó sus estudios y se fue al Gallecs, porque quería hacer un ciclo, que aquí no lo daban." (EA: 18Mar, Codi 136, 4193-4536); "[Mi hermano mayor] Tiene veintiún años. [...] Está haciendo ciclo superior de laboratorio" (EA: 6Fon, Codi 139, 1223-1778)
- *Altres familiars (cosins, tiets, etc.)*: "Mi primo está haciendo carrera de Derecho en Pompeu Fabra. Y mi otro primo, Arquitectura en UPC." (EA: 20Mar, Codi 48, 7644-8609); "La meva tieta el que em diu sempre és que ella estudiava, però com tenia la universitat molt lluny de casa i el batxillerat, doncs no va poder acabar d'estudiar." (EA: 7Fon, Codi 87, 30162-30521); "Mi tío. Es ingeniero, entonces..." (EA: 11Fon, Codi 95, 22836-23158)
- *Amistats i coneguts*: "Hay dos amigos míos que están estudiando en la universidad, pues voy a ir a preguntar a ellos. [Los conozco] del barrio, de cricket. [...] Uno está haciendo derecho, abogado, y el otro está estudiando, pues, medicina." (EA: 16Mar, Codi 106, 14883-15614); "una de les meves amigues fa Dret, una altra fa Economia i una que feia Biologia ara està fent Relacions Públiques i una altra està fent...eh Recursos Humans i l'altra està fent per ser educadora. [...] A vegades quedem o ens veiem a la biblioteca o al carrer... [...] algunes són familiars properes i altres del barri i altres que som amigues perquè ens hem... conegut aquí." (EA: 7Fon, Codi 87, 36327-37127); "la Sara és una noia que estava aquí a l'institut, que estava fent grau superior i que ara està a la universitat fent Economia. [...] La conec perquè la seva mare era amiga de la meva mare." (EA: 7Fon, Codi 87, 28349-29345).
- *Tutors de pràctiques (en el cas dels joves que cursen cicles formatius)*: "Ell va estudiar quasi el mateix i quan va acabar va fer una carrera i va fer una botiga." (EA: 21Sab, Codi 121, 17756-18889)

Com hem vist també en altres estudis precedents, a banda dels models d'èxit, els joves parlen també de persones que actuen precisament com a models oposats perquè representen tot allò que condueix a la vulnerabilitat social, al fracàs escolar i, a altres qüestions relacionades amb el

vandalisme o el consum de drogues (Sandín & Sánchez, 2015b). Les bandes o el que ells anomenen “les males amistats” tenen una rellevància especial en les seves declaracions. Les cites textuais següents exemplifiquen de quina manera aquests models actuen com a promotors. Més endavant queden recollides altres cites que també il·lustren aquesta qüestió, i altres han aparegut anteriorment com el moment en què en Gabindo parlava de la influència dels seus companys repetidors (EA: 21Sab, Codi 121, 22757-24064).

C: Tenía un amigo, [...] pero después tengo...mi primo que está haciendo también un ciclo superior... [...] me han insistido mucho en estudiar, en sacarme lo mejor, porque ellos tuvieron problemas en sus tiempos, con lo que te dije, la marihuana...con cosas así, claro, me apoyan, en plan de que “no hagas esto”, “contrólate” y cosas así. [...] Me aconsejan, son familia, [...] amistades muy íntimas que siempre han estado ahí para apoyarme y lo valoro e intento sacar lo mejor de mí. [...] Intento hacerles caso.

A: ¿Y este otro amigo que me decías que también estaba haciendo ciclos?

C: Sí, bueno él también me aconsejó, porque [...] mis primos y mi amigo tuvieron bastantes problemas con [...] malas amistades, [...] ahora se arrepienten. [...] mi amigo primero estudió la ESO, se la sacó bien, pero el bachillerato ya fue flojeando porque conoció a otra gente y...no pudo sacárselo y optó por un ciclo medio [...]. Se dieron cuenta de sus errores. (EA: 13Fon, Codi 62, 7525-9362)

A: Cuando me comentabas que has conocido personas que se han vuelto rebeldes, ¿a qué te refieres?

T: Yo creo que es tal vez porque quisieron experimentar cosas para ser diferentes.

A: ¿Cómo son tus amigos? ¿De los rebeldes o de los no rebeldes?

T: (Se ríe) De los dos.

A: ¿Dirías que eso ha podido tener algo que ver con el hecho de seguir estudiando?

T: Sí, porque ellos no han progresado y yo he dicho que yo no: yo sí puedo, quiero hacerles ver que sí puedo. [...] que no quiero quedar así, no quiero ser así. (EA: 12Fon, Codi 69, 26520-27067)

En darrer terme, apareixen adults externs al context familiar que juguen un rol significatiu entre les relacions socials de l'alumnat. Normalment, són agents socioeducatius de dins i fora de l'institut o altres persones de la comunitat que mostren expectatives elevades respecte el rendiment acadèmic dels joves i que s'interessen de manera especial per a que acabin els estudis i segueixin endavant. Estem davant, doncs, d'adults que actuen com a mentors de les seves trajectòries —el que la literatura internacional coneix també com a *caring adults* (Green et al., 2008; Harris & Kiyama, 2013; Lewis et al., 2012).

A: Y cuando me decías que hablas con tu profesor de piano sobre estos temas [...]

T: Claro, que como se sintió cuando iba a la universidad, qué hacía cuando acabó el instituto, igual me preguntaba “tú qué haces” y también con mis compañeros de piano. La relación era cercana.

A: ¿Y eso te puede haber influido en que sigas estudiando?

T: Sí, porque nos comentaba las cosas que le resultaban difíciles para él, se comparaba con nosotros y nos daba apoyo diciendo venga vosotros podéis, si hacéis esto podréis hacer muchas cosas más... y así. (EA: 12Fon, Codi 69, 18197-18778)

4.2.2. Influències

De la identificació d'aquests models “positius” i “negatius” va emergir una altra subcategoria que anomenem “Influències”, entesa com aquelles experiències relacionals positives i negatives que tenen a veure amb la permanència d'aquest alumnat en el sistema educatiu, amb la seva promoció educativa i amb les eleccions que han pres. Els resultats d'aquest estudi van permetre documentar diferents maneres en què els altres poden influir o afectar la trajectòria educativa de l'alumnat, i que s'exposen en els subapartats següents.

A: La Carla t'ha ajudat, per què diries que també?

M: Perquè, no sé, és una bona amiga. És una bona influència. [...] És una nena molt tranquil·la, molt maca, té bones notes. I no sé, és lo contrari que jo. [...] A part de les notes, també el seu caràcter és contrari a mi, però ella quan està nerviosa no treu la seva... quan està nerviosa no la treu sinó que la deixa dins...

A: Es conté, no? Em vols dir.

M: Sí, però després, le pasa lo mismo que yo, o sea nos ocurre lo mismo, pero yo la saco y ella la deja dentro. (EA: 7Fon, Codi 87, 26208-27132)

Aprender què és el que no s'ha de fer o ser

En primer lloc, enmig de la negociació del posicionament que ocupen els joves en les xarxes socials dels centres i de la influència que pot tenir això en la construcció de les seves trajectòries educatives va aparèixer com a subcategoria explicativa de l'èxit educatiu el fet d'«aprendre què és el que no s'ha de fer o ser». En l'adolescència, la posició dels joves respecte dels mapes de sentit que signifiquen les cultures adolescents en els espais escolars cobra molta importància i juga un paper clau en la seva construcció identitària. Com a conseqüència, la definició de les seves trajectòries educatives són el resultat laboriós i complex d'històries personals que conjuguen relacions interpersonals i interaccions diverses amb l'ambient, partint de l'elaboració personal dels models culturals i de les diferents experiències de vida (Marín Gracia, 2004b). En el cas dels joves de famílies immigrades, aquests processos definitoris esdevenen més complexos perquè són joves que s'han enfrontat al trencament amb l'espai físic i social conegut, i han hagut de descobrir nous entorns i espais i configurar de nou els seus sistemes relacionals de suport. S'han hagut de fer “un lloc” en uns nous mapes de sociabilitat juvenil (Alegre, 2008). En aquest sentit, alguns alumnes parlen d'autorregular-se per tal de bregar amb les influències d'algunes amistats, companys o parents. El fragment següent n'és un exemple:

C: Me gusta [el instituto], la verdad, bueno, la enseñanza me gusta, pero después la gente que hay, no mucho. [...] La gente diríamos... las malas amistades que se pueden tener aquí. [...] Depende también de la forma que sea una persona [...] yo soy más tranquilo, [...] mis amigos, por ejemplo, son tranquilos, no son revoltosos como otros. [...] si me dicen “vamos a hacer algo malo o algo así” no va conmigo, ¿sabes?
 A: Y, ¿en qué cursos te has encontrado con estos amigos que podrían ser una mala influencia?
 C: Tercero, cuarto [...], [ahora] ya no, porque salieron del colegio o dejaron los estudios.
 A: Y cuando te encontraste estas amistades o estos compañeros en tercero o cuarto... ¿cómo lo viviste?
 C: Podría haber sido un peligro; lo bueno también es que tengo un fuerte carácter y personalidad propia de decir “bueno esto hasta aquí” o poniéndome márgenes a mí mismo, también. [...] Yo conocí amistades aquí que... bueno en el colegio nada que ver, pero fuera del colegio estaban por la marihuana o los botellones y... (EA: 13Fon, Codi 62, 4666-6993)

En canvi, la cita extreta de l'entrevista d'en Feng ens assenyala el contrari: pot veure's com es va deixar portar per la influència d'una amistat i l'efecte que va tenir en els seus estudis. Malgrat haver accedit al batxillerat, en Feng no va aconseguir completar l'etapa postobligatòria i va repetir el segon curs. En la seva entrevista queden documentades les dificultats amb què es trobava ja a segon i les possibilitats que tenia en aquell moment de repetir.

A: Estos amigos que dices, con quienes te relacionabas, y jugabas mucho, ¿ya los conocías cuando estabas haciendo primero y segundo?
 P: No, le conocí en tercero. [...]
 A: Y ¿a qué jugabais?, ¿juegos de qué, de ordenador?
 P: No. O sea, fuimos..., salimos a dar vueltas..., a la Play también, a dar vueltas... por la tarde, y cosas así. [...] Él tampoco estudiaba mucho. Y, como no estudia y tiene un montón de tiempo, pues me dice que salga a jugar, y yo salía. Y se convirtió en costumbre. (EA: 20Mar, Codi 48, 26016-26907)

Alguns acadèmics que també han constatat aquesta qüestió diferencien entre “influències directes”, “normatives” i “de pertinença” (Gándara, O'Hara, & Gutiérrez, 2004, p. 56-57). Les primeres fan referència a la pressió explícita que exerceixen determinades persones i que, per exemple, poden involucrar l'alumne en comportaments de risc i augmentar les seves probabilitats de ficar-se en problemes dins i fora l'escola. Les segones promouen que l'alumne se senti subjectivament com a individu amb unes característiques comunes que esdevenen normatives i que poden derivar en accions amb una idiosincràsia particular i pròpia del grup o la comunitat en qüestió: l'adquisició de determinats béns materials, el consum de substàncies, etc. A nivell acadèmic, aquest tipus d'influència repercutiria en els estàndards acadèmics del grup o en les seves expectatives. Les darreres, en canvi, estarien relacionades amb el sentiment de pertinença de l'alumne a un grup o a un col·lectiu. En funció d'aquest sentiment i de fer-se un lloc en els mapes de sociabilitat de l'aula i l'escola, l'alumne “sobreactuaria” o “s'adaptaria” a determinades

conductes més o menys pro-acadèmiques per assemblar-se a uns alumnes en concret i “formar-ne part”.

Desenvolupament d'identitats i actituds pro-acadèmiques

En segon lloc, va aparèixer també la subcategoria “desenvolupament d'identitats i actituds pro-acadèmiques”. Dins d'aquesta queden documentats tots els moments en què l'alumnat explica com els altres promouen que adoptin conductes acadèmiques i adquireixin un major compromís amb els estudis: i. e. “està estudiant un grau superior i em diu que tinc que posar-me les piles, que...” (EA: 8Fon, Codi 102, 21517-21782); “M'ensenya tot el que té de matemàtiques i jo... uhhh. Les matemàtiques no són lo meu.” (EA: 23Sab, Codi 9, 33323-4143). Aquests episodis són especialment importants per als joves perquè faciliten la motivació que necessita l'alumnat per seguir endavant i per enfrontar-se a les dificultats amb què es pugui trobar. En la definició d'aquesta subcategoria es va optar per afegir el terme “identitats” perquè s'ha pogut constatar que en molts casos els joves s'acaben identificant amb les actituds pro-acadèmiques externes – sobretot quan els altres estan actuant com a models o mentors– i, com a conseqüència, fan el possible per adoptar-les en un intent explícit d'assemblar-s'hi.

A: En cuarto, cuando te preguntamos qué personas eran las que te influyan más en que siguieras estudiando, dijiste a tu hermana.

M: Sí, ahora la verdad no tanto. Primero de todo porque ya no vive en mi casa, antes sí. Sería esa la razón.

A: ¿Y cómo te influía?

M: “Has los deberes no sé qué, mañana tienes exámenes, ¿pero qué estás haciendo en el ordenador? ¿Sabes? Cosas de esas.”

A: ¿Y cuánto hace que no está en casa?

M: 1 año y medio o casi dos. (EA: 19Mar, Codi 42, 20781-21504)

Es va constatar també que en molts casos els professors amb qui els alumnes havien establert relacions socials i educatives de suport actuaven com a models per als alumnes que els servien d'exemple i de guia, cosa que realçava encara més la importància de la seva figura i l'establiment d'aquest tipus de relacions de confiança. El fragment següent il·lustra com l'alumna es planteja que ella també pot aconseguir accedir a la universitat com els seus professors:

A veces Josep nos cuenta cosas suyas, [...] nos dice que yo antes estudiaba así, me vestía así, mi padre, mi abuelo... y eso hace que en sí nosotros no tengamos al profesorado como alguien mayor y ya ésta que no ha pasado lo mismo que nosotros. Por ejemplo, el otro día, Antonia nos decía que ella había sido muy vaga y que en el instituto no hacía nada y entonces nos comentaba sobre eso, que no ha sido como nosotros pensábamos que es un profesor –un excelente alumno–, [...] entonces si mi profesora ha sido así y yo soy un poco más responsable, ¿por qué no puedo llegar, no? (EA: 12Fon, Codi 69, 19547-21225)

4.2.3. Obligacions de reciprocitat

Una altra de les subcategories que va emergir de la informació recollida a partir de les entrevistes és la que anomenem “obligacions de reciprocitat”; un terme teòric que adoptem precisament de la definició de capital social de Coleman i que fa referència als compromisos no intencionals i emocionals que s'estableixen entre les persones que formen part de xarxes de suport. En els discursos dels joves no passa desapercbut que les relacions que precisament tenen la capacitat de convertir-se en generadores de suport social i institucional desencadenen obligacions de reciprocitat o, en altres paraules, un cert compromís social i, una sèrie d'expectatives i de confiança en els vincles que han establert amb determinades persones. Així, són freqüents expressions com “no volia defraudar-la”, “no podia fallar-li” o “ho faig bàsicament per ella”. En els discursos dels joves s'observa que aquestes obligacions adopten formes diverses tal i com es recull en la taula següent (Taula 59):

Categoria	Codi analític	Concreció del codi
Obligacions de reciprocitat	Promeses	Compromisos adquirits davant els estudis: Mi padre [...] como quiere que siempre hagamos lo más, ¿sabes?, nos metió al científico, y yo “que no puedo, que no puedo, que no”. Bueno, 3 meses, saqué las notas más bajas; se lo enseñe: “¿Ahora te conformas?” “Venga vamos al social”, y ahí sí. “Pero me prometes una cosa, que apruebas con mejor nota”. Y ahí sí ya aprobé con mejor nota. (EA: 17Mar, Codi 104, 11292-12654)
	Obligacions morals	Obligacions pendents que fomenten la continuïtat: Deutes En cuarto, en recuperación, pues tenía que recuperar su asignatura... [...] Yo pensaba que suspendería, y [...] me aprobó para que siguiera estudiando. El examen que hice no era para aprobar. (EA: 20Mar, Codi 48, 17094-17771) Deures Ante todo [...] voy a estudiar porque mis padres han venido aquí y quiero estudiar, no voy a... porque mis padres ¿para qué han venido aquí, sabes? Entonces digo se han sacrificado tanto y yo tengo que estudiar porque sí... (EA: 6Fon, Codi 139, 21299-21939) La seva assignatura m’anava fatal, és veritat. I és la primera assignatura de la meua vida que em vaig plantejar obrir el llibre i estudiar. [...] No volia defraudar-la a la Núria, volia [...] estar atenta a la seva classe, no volia que pensí “ah no, no està atenta, no ho fa bé...” (EA: 15Mar, Codi 114, 20586-20943)
	Recompenses	Premis com a reconeixement pels mèrits educatius: Mi padre, que me dijo que siguiera, que me compraría... O sea, que si sigo pues... en ese momento quería un móvil... y... pues me lo compró. Y me dijo que siguiera, que estudiara más. (EA: 20Mar, Codi 48, 36166-36397)
	Demostracions	Seguir estudiant per responsabilitat amb la família: A mi padre no le gustaría que no estudiara. [...] Si voy al cole [...] y no soy capaz de aprobar y suspendo y tengo que hacer este curso este y este, y estoy todo el día tirado en casa, y no hago nada, y es por eso. Por responsabilidad. Sería como que he fallado. (EA: 14Mar, Codi 128, 18665-19021) Seguir estudiant per fer patent l’agraïment: Desde que era pequeñito [...] siempre he tenido a mi tía, le tengo mucho afecto y lo tomo como si fuera mi madre, honestamente. Su apoyo es, no sé, es como importante para mí y... siempre me ha estado apoyando, diciendo “estudia, estudia”, y claro, yo lo hago por ella. (EA: 13Fon, Codi 62, 29679-30932)
	Gratitud	Reconeixement pel suport obtingut, pel qual desitja correspondre’l: Es un señor que trabaja en una asociación en Barcelona, que vino aquí a traerme los papeles y me ayudó a rellenarlos y me acompañó. [...] Tenemos que ir a verle para agradecerle la ayuda que nos ha dado porque [...] mi madre no ha tenido trabajo, y nos ayudaba, porque tiene una asociación que daba alimentos, y nos ayudaba. [...] Yo creo que en el futuro sí que me ayudaría y me siento muy agradecido. (EA: 9Fon, Codi 78, 16436-17590) Ayer estuve hablado con mi profesora de Empresa, [...] y me dijo una cosa que realmente me emocionó, [...] que soy una persona muy especial, nunca me va a poder olvidar. [...] este segundo trimestre, ¿vale?, en teoría, tengo que aprobar con buena nota, [...] pero ¿cuál es mi problema? Que a la hora del examen me pongo nerviosísima, y [...] lo hago todo fatal, el examen lo suspendo. Y entonces, el profesor cuando lo ve, dice: “¿Cómo puedes suspender cuando tú haces todos los deberes, cuando yo sé que lo entiendes?” [...] Mi profesora [...] de toda su carrera, me ha dicho que yo soy la única de los que saben que, primero, que soy de fuera –porque los que vienen que son de fuera no suelen hacer los deberes– [...] que lo hago todo excelente; y después, encima [...] participo[...]. Y por eso me ayuda. (EA: 17Mar, Codi 104, 44120-46888)
	Expectatives	Respondre a les esperances que el professor deposita en l’alumne: Yo diría que con todos los profesores por igual hay confianza porque supongo que [...] cuando un alumno confía en un profesor, él está consciente de que ha confiado en ti y no puedes fallarle. (EA: 12Fon, Codi 69, 19547-21225)
	Confiança	Ser conixedor de la seguretat del professor vers l’alumne: Doncs be, perquè penso que sóc responsable i com ells ja saben això, pensen que prendré la decisió correcta. (EA: 25Sab, Codi 134, 23109-24198)

Taula 59. Formes que adopten les obligacions de reciprocitat

Aquestes obligacions no només mantenen viva la relació sinó que a més esdevenen clau per a la promoció educativa de l'alumnat per com a mínim dos motius: d'una banda, els joves confien plenament en les persones en qüestió, i, de l'altra, l'existència d'aquestes obligacions fan que sigui possible un intercanvi fluid de recursos i suport en molts moments de la trajectòria dels joves.

4.2.4. Suport institucional

Tot i que al llarg del capítol ja s'han anat documentat les possibilitats de recolzament inherents a les relacions que s'estableixen entre els agents socioeducatius i l'alumnat de famílies immigrades a l'hora d'afavorir les seves trajectòries educatives, en aquest últim apartat manca exposar les formes de suport institucional a les quals han accedit els joves de la recerca i que permeten acabar de comprendre la construcció del seu èxit educatiu a la secundària i el seu pas per la postobligatòria.

Suport directe

Les formes de suport institucional que són més freqüents estan estretament relacionades amb la provisió de recolzament que és més habitual en la vida acadèmica dels alumnes i que fomenta el seu progrés, com per exemple, tot allò relacionat amb l'assessorament i l'orientació educativa, la transmissió de fonts clau de coneixement per a continuar estudiant, o la provisió d'altres recursos que afecten el seu dia a dia. Aquest tipus de suport –conegut com a suport directe– inclou, per tant, les formes de recolzament acadèmic, d'assessorament i orientació descrites en el primer apartat d'aquest capítol. Així doncs, són habituals comentaris com els següents on es posa de relleu l'ajuda que necessiten de l'institut:

C: Ahora [...] me ha hecho recordar una cosa: solicité la beca [...] y me la han denegado porque dicen que he repetido curso pero está mal y no sé, me la han denegado... ahora tengo que preguntárselo eso.

A: ¿A quién se lo vas a preguntar?

C: A Javier, o simplemente al director, que sabe más. Becas, sí, porque... no sé, o tendré que llamar simplemente al teléfono ese que [...], porque yo empecé con un... el año pasado sí me la denegaron porque repetí curso... pero este año no lo sé. (EA: 6Fon, Codi 139, 12515-13595)

... vuelven muchos, claro, porque les das. Tienes que establecer una relación con ellos de mucha confianza. Yo tengo los correos de no sé cuántas generaciones, ¿eh?, desde que empezamos con el e-mail. Y entonces te va llegando. Algunos "Soy... ¿te acuerdas?" [...] Los que retoman, ¿sabes?, que se fueron a trabajar y que ahora, pues por la crisis y tal, vienen "pues ahora tengo que estudiar". Y entonces me dicen en el correo "¿Qué tenemos que hacer? ¿Cómo tal?" Y ya tienes que decirle las fechas, lo otro, tal... Y de eso tenemos mucha relación. (EP: 11Mar, 23131-27041)

Els següents fragments són exemples de les fonts de coneixement que necessiten per mantenir-se en el sistema educatiu: requisits d'admissió, formes d'accés, sortides acadèmiques i professionals, itineraris, períodes de preinscripció, ajuts i beques, etc.

Parteixen de saber que existeixen cicles i batxillerat, però no saben gran cosa més, eh?, i llavors la feina és anar-los descobrint el món. La majoria escullen bastant encertadament, i sempre hi ha algú que tu li recomanes cicles i se'n va a batxillerat; o tu li recomanes un PQPI però ell... jo què sé. (EP: 17Sab, 45705-46152)

Yo lo intento mucho, [...] Ahora me pasa mucho con los exalumnos, ¿sabes? [...] me pasa uno un correo "Tengo lo de la renta, tengo no sé qué, quiero ir..." Otra que quiere ir a la uni, que no fue el año pasado porque esta era una casada con niños. Fue una de las que quería hacer universidad, pero que no pudo por el tema familiar [...] que además le gustaría ir a hacer la PAAU, [...] con aquello de subir un puntillo para añadir puntos a la nota de ciclo. Y entonces ahora [...] pendiente cuando llegue la fecha de preinscripción a la PAAU para pasarle el correo. O sea, se apoya mucho a los ex también. Cuando se van, nosotros nos ponemos en que, oye, que aquí estamos, y vienen, vienen muchos [...] Supongo que es por el trato que tenemos, por la relación que establecemos de cercanía. (EP: 11Mar, 23131-27041)

En les entrevistes de l'alumnat s'han identificat una gran diversitat de vincles que han actuat com a agents facilitadors de coneixement. En Clemente, per exemple, quan cursava 4t d'ESO es plantejava acabar els estudis de secundària i accedir al món laboral. Els fragments següents extrets de l'entrevista que vam fer-li a segon de batxillerat mostren que la seva decisió de continuïtat va estar primerament influïda per una companya de classe interessada –com ell– en els esports (primer fragment) i, en segon lloc, per una cosina seva que ja havia acabat batxillerat (segon fragment). Davant de l'opció de continuïtat que plantejava en Clemente, va animar-lo a optar per aquesta via i obviar l'itinerari de cicles. En el segon fragment la cosina està actuant com una agent institucional perquè actua com a transmissora de fonts clau de coneixement (suport informatiu) que en Clemente necessita per a seguir. Precisament pot fer-ho perquè ella coneix els requisits d'admissió, les sortides acadèmiques i professionals, etc. dels itineraris que se li plantejaven com a possibilitats en aquell moment al seu cosí.

... a mediados del segundo trimestre [de 4º ESO] tomé la decisión. En ese momento mi idea era trabajar. Cuando iban pasando los días, fui tomando la idea de que “quiero hacer esto, [...] [–el CFGM]”. [...] Porque en ese momento había una chica en mi clase que quería hacer algo relacionado con el deporte. Claro, a mí me interesa [...] soy muy deportista, [...] y ella habló con la profe, [...] y la profe la ayudó. La idea que ella tenía me gustó, y me dijo “Vamos a intentarlo, por lo menos averiguar de qué va el tema”. Cogí, hablé con la profe, la profe me explicó y ya se me quedó la idea. (EA: 26Sab, Codi 6, 44299-45891)

A: Hace 2 años te preguntamos qué personas habían influido en que siguieras estudiando, y unas de las personas que nos pusiste, por ejemplo, fue tu prima Génesis. ¿Por qué?

C: [...] Ella ya había hecho bachillerato y me dijo lo que significaría [...]; o sea, si me costaría o no. [...] Eso me ayudó a decidirme [...], y al final, con sus palabras, que me dijo “Hazlo o por lo menos inténtalo”. Entonces acepté sus palabras e intenté hacer el bachillerato.

A: ¿Por qué Génesis y no por ejemplo preguntarle a tu hermano o a tu hermana?

C: Porque mis hermanos, cuando yo llegue a cuarto, lo dejaron, y estuvieron un año sin hacer nada. Y, claro, [...] no habían hecho bachillerato y no sabían lo que era [...], cómo sería, cómo son las clases de bachillerato. Mi prima sí lo sabía. Yo hablé directamente con ella. (EA: 26Sab, Codi 6, 35460-37305)

Han pogut documentar-se també altres persones que han actuat com a agents institucionals amb la mateixa funció que la cosina d'en Clemente.

A: Cuando me has dicho que en el ciclo formativo empezaste a relacionarte con personas, con amigos y amigas, que estaban haciendo bachillerato o que te hablaban de bachillerato, ¿quiénes eran ellos?

K: Son excompañeros míos, [...] son un año más que yo. Cuando yo hacía sexto, ellos ya iban a primero; entonces siempre hablaba con ellos, y me hablaron de bachillerato. (EA: 17Mar, Codi 104, 9653-11642)

A: ¿Cuando empieces a hacer hotelería, cómo te imaginas que puede ser ese año?

J: Bueno, no será fácil, pero... haré como en bachillerato, ponerle empeño, [...] y ya está, y seguir.

A: ¿Por qué crees que no será fácil?

J: Porque un chico me ha dicho —que trabaja en un bar— que algunas asignaturas son fáciles, pero el inglés ya es muy chungo en esa carrera, demasiado. [...] Las asignaturas son fáciles porque te dan cocina, economía [...]; pero los idiomas, es lo más difícil en esa carrera. (EA: 18Fon, Codi 136, 32829-33455)

A: ¿Por qué con ellos [se refiere a los primos] sobre todo?

P: Porque saben más, porque van a la uni, y les pregunto qué puedo estudiar. Y me decían que, como me gustaba tanto la informática, pues podía ir a Ingeniería Informática. Pero me dijo que era chungo chungo y que si quería ir, pues que me pusiera bien, que me preparara.

A: [...] ¿Eso quién te lo ha dicho sobre todo, tu primo que está haciendo Arquitectura?

P: Los 2. (EA: 20Mar, Codi 48, 16654-19697)

Dins d'aquesta tipologia de suport s'inclourien també totes aquelles accions d'avaluació, assessorament i orientació per part dels agents que estan vinculades a la presa de decisions acadèmiques amb què es troben al llarg de la seva trajectòria acadèmica.

... per exemple, fa poc, [...] la Marta, que és la nostra tutora ens va enviar un correu a tots per fer un qüestionari de la Generalitat per saber més o menys per a on vols anar. [...] A principi de curs ens va anar cridant a tots, ens va fer emplenar una fulla amb preguntes curtes de què estem fent, per què hem elegit aquest cicle i què volíem fer. I després [...] “què vols fer després?” (EA: 15Mar, Codi 114, 8167-9244)

Ahora me estaban diciendo “Tengo dudas de qué carrera”, digo “Bueno, en junio, en junio, cuando terminemos los exámenes dedicamos tiempo a mirar carreras, a mirar los planes de estudio de esta carrera, de la otra”, porque algunos no saben qué carrera hacer. (EP: 11Mar, 27042-28258)

... fem una entrevista personal i diem: “Mira, has de fer això, jo trobo millor que facis per aquí, per allà”. Bueno, els orienta i llavors, en aquest sentit, jo crec que ells quan demanin informació els entenem. O si veiem que és un nano que podria fer altra cosa i s'està desviant o el que sigui, parlem amb ell i amb els pares. [...] Hi ha nanos que són molt bons i diuen: “un cicle formatiu”. Llavors li diem: “Escolta que podries fer un batxillerat bo i després fer un cicle formatiu superior si no vols anar a la universitat, no cal que... bueno, aquí te quedaràs una mica petit”, no? Anem fent. (EP: 3Fon, 13264-14163)

Des dels centres es considera, tanmateix, que el model d'assessorament escolar i, concretament, el model d'intervenció en orientació s'ajusta poc a les necessitats que presenta l'alumnat per afavorir les seves trajectòries i facilitar la seva continuïtat; motiu pel qual el Fontanelles intenta pal·liar aquest dèficit amb el treball en xarxa que han desplegat en els últims anys:

Jo sempre dic que pot ser que l'orientació que es fa és poqueta, s'hauria de fer més orientació. Però els orientadors dels centres en lloc d'una classe haurien de estar per ho que han de fer, per orientar. I no una classe, que es lo que fan a altres comunitats. Això seria una cosa i després, uns orientadors que siguin potents. [...] Nosaltrares ho reforcem via xarxa: via ajuntament, via altres serveis que tenim a la ciutat, tot això ho reforcem. Però penso que s'hauria de fer més de lo que podem fer. (EP: 3Fon, 29125-19741)

D'altra banda, s'han identificat també casos en què els agents intercedeixen davant de situacions que podrien blocar el progrés acadèmic de l'alumne. Aquest tipus de suport promou els seus interessos i, com veiem a continuació, pot comportar certs dilemes morals:

El primer embaràs que vaig tenir aquí va ser a segon o tercer de l'ESO [...] mira, t'ho diré exactament: la criatura va fer 15 anys fa 2 o 3 dies, la vaig veure al Facebook, vale? Que a la mare la segueixo, segueixo en contacte amb ella [...]. Aleshores, això [...] la va condicionar a ella en un primer moment perquè li miraven la panxa i després perquè, clar, avui en dia... [...] I jo els hi he dit a molts pares que la seva filla està embarassada: els s'ho he dit jo, no la criatura. I això em sembla que ho valoren. [...] Hi ha coses que no les puc fer. Sí d'alguna manera m'he fet la tonta amb algú que va fer passar la seva germana per la seva mare i els [...] van fer un raspat o alguna història d'aquestes, i jo sabia que era la germana gran, la mare no se'n va assabentar, jo em vaig callar, evidentment. Però tampoc hi hagués anat jo. [Si] a partir de tal edat poden fer-ho sols, si m'haguessin tocat, hagués anat, per suposat. (EP: 4Fon, 8698-10495)

Suport integrador

En segon lloc, **apareix** el que anomenem *suport integrador*, un tipus de suport base a partir del qual l'alumne és capaç d'identificar els rols o càrrecs dels agents que poden esdevenir un recurs en el centre, així com també qui són els referents. Aquest tipus de recolzament institucional esdevé la base per a poder-se moure pel sistema lliurement i identificar diferents fonts de suport amb possibilitats després d'utilitzar-les, cosa que sembla que no es dona en molts casos perquè l'alumnat desconeix l'existència o les funcions de determinats professionals del centre: Creo que sí pero nunca lo he conocido [fa referència a l'orientador] (EA: 6Fon, Codi 139, 15019-15506); “A: ¿Y con el equipo de orientación, psicopedagogos del centro? S: ¿A sí? Yo no sabía eso, mira ves, yo eso no lo sabía.” (EA: 14Mar, Codi 128, 10489-10905); “No sabía que n'hi havia” (EA: 15Mar, Codi 114, 32404-33705); “Primero, no sabía yo que había aquí un departamento de orientación.” (EA: 19Mar, Codi 42, 14237-14893).

L'integrador social del Fontanelles explica en els termes següents aquesta forma de suport:

Primer t'han de conèixer i tu has de saber acollir, els has d'acompanyar i t'has d'acomiarar, d'acord? És la cosa més fàcil del món. I moltes vegades ens [...] hem oblidat d'acompanyar els alumnes i d'acomiarar-los. Els nanos cal ensenyar-los qui és qui i què fa cadascú, això és lògic... Però no de paraula, sinó de fet... [...] Amb fets, tots som receptius, tots estem pendents del que li passa al nostre alumnat. Una vegada tu has fet l'acollida, l'acompanyament escolar, escolar, eh? No em refereixo a la paraula acadèmica, sinó la seva vida dins del centre educatiu sigui la que sigui, i l'acomiamament cal ensenyar-los com funciona el sistema i quins són els referents del sistema. (EP: 7Fon, 20577-22403)

Suport vinculant o d'intermediació

En segon lloc, s'han identificat diferents formes del que entenem com a *suport vinculant*, i que a l'obra d'Stanton-Salazar (2011) es coneix com a "sistema d'intermediació i suport relacional". A partir d'aquest, els agents involucren als joves en programes educatius i en diferents serveis del seu entorn, la qual cosa facilita la seva implicació en el context i sobretot els obre la possibilitat de que estableixin nous vincles i tinguin accés a més recursos.

Obrint-nos a l'exterior: visitant biblioteques, fent treballs fora, tota la qüestió de serveis va bé perquè [...] coneixen el seu entorn i veuen les necessitats que hi ha, les possibilitats, les feines que poden fer. [...] Visites a centres, tallers, mirar de que participen en programes amb ciència [...] per exemple, quan estan a batxillerat, visitin centres de recerca, puguin fer algun taller, que vegin una mica un universitari, assessorament de treballs de recerca des de la universitat. [...] Hi ha alumnes amb notes molt altes que han fet el treball de recerca a la universitat; llavors això ajuda molt perquè és el seu primer contacte i tenim algun cas d'alumnes que continuen a la universitat amb matrícules. És una manera d'anar-los introduint en el món... (EP: 2Fon, 15279-16196)

Ho vaig decidir jo mateixa, després de... Perquè ens van portar a l'Autònoma a fer les xerrades aquestes i vaig anar a la de Medicina i a la de Educació Infantil. Tot i això a l'Autònoma no m'agrada com fan la de Infantil, però m'agrada la carrera. (EA: 23Sab, Codi 9, 18639-19530)

A: Y ¿te has informado sobre el tema, sobre asignaturas que hay y todo eso?

M: Sí, sí, estoy informada, sí. [...] hemos ido de excursión y nos han explicado todo y hemos preguntado [...] A la UPC en cuarto. Y... No, en primero. Y en cuarto fuimos a la UB. (EA: 11Fon, Codi 95, 6302-6740)

El professorat considera que aquest tipus de suport és essencial sobretot en aquells contextos on la delimitació dels espais urbans està molt marcada, es reforcen les fronteres simbòliques i es produeix un tancament territorial i de distanciament social que allunya encara més els recursos als quals accediria l'alumnat en unes altres circumstàncies. En el capítol 4 poden consultar-se detalladament tots els programes dels centres que faciliten aquest suport, tals com els programes de mentoria i d'aprenentatge-servei. Dels dos fragments següents, al segon s'il·lustra de quina manera els agents fan d'*intermediadors* vinculant als joves a altres agents institucionals i a xarxes socials exclusives amb la intenció explícita de compensar el desavantatge amb què es troben respecte els companys d'altres centres.

Tenint en compte el nostre barri, que estem aquí com en un gueto, entre cometes, pues aquí és més difícil encara que surtin fora. [...] De fet, a vegades han d'anar a fer un cicle a Esplugues o Cornellà i: "Es que, profe, tengo que coger el metro". Els costa sortir del barri. I quan surten [...] sembla que estiguin, jo què sé, al estranger. [...] Clar, per ells la universitat és: "Ostras, ¿eso qué será?" (EP: 3Fon, 33175-33991)

Buscar-los contactes fora. És a dir, en el cas de cicles, empreses o amb institucions, fundacions, [...] tot allò que veiem que l'alumne ho pot aprofitar com una eina per integrar-se després a la universitat, això ho agafem. [...] això ho intentem fer al màxim, sempre tenint en compte que [...] a la privada o altres barris o instituts tenen molt més alumnes amb notes molt altes, amb coneixements d'anglès, perquè els han adquirit o d'alemany que els han adquirit a fora, i després a l'hora de la criba hem de lluitar pels nostres. I nosaltres no estem sempre en les mateixes condicions. Tot i així ens ensortim. I si no [...] jo busco a aquell professor o així: "Mira, no ha pogut ser, però conec a aquest altre que pugui ajudar". Sempre que es pot es fa. Això ho intentem sempre. [...] No els deixem. (EP: 2Fon, 33437-35079)

Suport de gestió

Per acabar, apareixen les gestions que es fan per a que els joves tinguin accés als recursos que necessiten per a seguir estudiant. En les entrevistes s'ha constatat que agents tant de dins com de fora dels instituts faciliten, per exemple, ajudes econòmiques o suport material als joves. En aquest cas, aquests estarien exercint una funció de suport que considerem de *gestió* perquè coordinen els recursos de l'entorn per afavorir o recolzar les trajectòries de l'alumnat.

Facilitant-los per exemple, material, etc., perquè ells puguin fer el batxillerat, continuar els estudis, que no sigui una qüestió material. Nosaltres el suport material el podem donar en la mesura que podem, facilitant-los els llibres o diners, si no poden anar a una excursió. (EP: 2Fon, 33437-35079)

Yo tengo a veces beca de los libros [...] Este año, por ejemplo, no he pagado nada de libros, [...] prefiero hacer fotocopias por mi cuenta, también porque me salía un poco más económico, y, claro, como también tengo amigas aquí, y alguna me deja los libros... “Pues a tal hora te devuelvo el libro, tal”, pues lo hablo con ellas y ya está, no hay ningún problema. (EA: 17Mar, Codi 104, 75178-75806)

Petites ajudes, per exemple el metro. Fem sortides i, en teoria, no tenen la targeta del metro. Bueno, si és un parell d'alumnes ho pago jo, no me n'aniré d'anells, els tenia allí i els havia de fer entrar, no? D'aquesta ajuda sí, i de fomentar, clar [...]. Des de l'associació del Fontanelles es donen unes quantitats a aquells alumnes que no tenen diners. Si ho detectem, nosaltres ho diem [...] a direcció. (EP: 1Fon, 14416-17379)

Els fragments següents exemplifiquen que algunes gestions impliquen negociar amb entitats administratives o altres per tal de garantir que l'alumnat disposa d'allò que necessita. El segon extracte d'una de les tutores de cicles demostra la negociació feta amb els centres de pràctiques per tal d'aconseguir que l'alumnat tingui possibilitats de continuïtat:

E: Diries que l'alumnat, per iniciativa pròpia, quan necessita informació [...] li pregunta a qui toqui?

A: Sí. Li pregunta al tutor, i si ell no ho sap, doncs es deriva cap a dintre o bé cap a l'ajuntament de L'Hospitalet, que hi ha tot aquest... (EP: 1Fon, 14416-17379)

Pues mira, intentamos meterlos a trabajar y, de momento... [...] no hemos terminado todavía, pero llevábamos [...] 4 de 13, eso es casi el 25%, de contratos de trabajo, ¿sabes?, de las prácticas, que eso [...] tal y como está el mercado laboral, yo no me lo creía, ¿sabes? [...] varios contratitos que hemos sacado, digo “Madre de Dios”. Lo que pasa es que alguno de esos contratos son de alumnos que también quieren ir a estudiar, o sea, que van a compatibilizar... ¿ves?, estos sí que no tendrán el problema económico, porque van a hacer la media jornada y se van a poder costear la uni. (EP: 11Mar, 44098-44930)

En els discursos del professorat s'observa, però, que la recessió econòmica està incidint en les gestions que poden fer-se per cobrir les necessitats de l'alumnat. D'una banda, comporta una disminució de la capacitat individual de les famílies per garantir els recursos personals dels seus fills, i alhora una disminució de la capacitat institucional per a compensar determinats recursos i proveir-los d'altres formes de suport que necessiten per a posicionar-se front les desigualtats educatives:

Fa uns anys, tres, quatre o cinc anys, teníem més diners del Pla Estratègic o de la Generalitat, que donava més calés i podíem ajudar als nanos amb aquest diners que ara no existeixen. Els Serveis Socials han disminuït, el diner de la Generalitat ha disminuït; tot això, clar, afecta als nanos, a nosaltres. Però indirectament als nanos és a qui els afecta. (EP: 3Fon, 4121-4480)

En els centres ja no es dona tant suport perquè hi ha retallades. [...] per tant tu no pots fer una feina tan apurada. Perquè abans tu, a vegades, tenies problemes de competències i trobaves que havia 2 organismes que estaven fent un assessorament amb una mateixa... [...] Hi havien competències que estaven enfrontades. Ara t'hi trobes justament al contrari que no n'hi han. (EP: 9Mar, 35214-36861)

Els recursos ara són els que són, pues ens podem fotre pel balcó. Tot el que es fa, es fa amb molt bona voluntat, amb moltes hores i amb molt d'esforç. I no et garanteix l'èxit. En absolut. (EP: 6Fon, 43617-45788)

Conclusions parcials

Totes aquestes accions empreses per part dels agents permeten veure la complexitat amb què es construeixen les trajectòries educatives dels joves de famílies immigrades dels centres participants en l'estudi. En un conjunt són elements que permeten comprendre de quina manera es gestionen els recursos i com incideixen en les oportunitats que tenen per a seguir estudiant. Aquest apartat mostra també les múltiples funcions que adopten els agents per a facilitar les formes de suport institucional que necessiten els joves: orientadors, tutors, mentors, guies, intermediaris, mediadors, etc.; i, de quina manera poden conjugar-se diferents escenaris d'acció –de dins i fora dels instituts– per tal d'oferir experiències, situacions d'aprenentatge i possibilitats de vinculació amb xarxes socials productives que fomentin la continuïtat educativa. Al seu torn, la presència d'aquestes formes de suport institucional són una expressió més dels recursos i de les influències que es posen en joc a partir de les relacions que s'estableixen en l'entorn escolar, i en elles s'hi poden identificar

els intercanvis qualitius clàssics del suport social: l'ajuda socioemocional, instrumental i informativa. En efecte, la conjugació de tots aquests elements en cada context és un element més que permet valorar la qualitat i l'ajust del suport de què disposen els joves de famílies immigrades, cosa que es reprendrà en les conclusions finals d'aquesta recerca.

Conclusió

En aquest últim capítol s'ha fet més que evident que l'educació es produeix en el context de les relacions humanes. I, com havíem vist anteriorment, de les relacions depèn –en gran mesura– la distribució del capital social i del suport social.

En el cas dels joves de famílies immigrades, s'ha pogut constatar que obtenen diferents tipus de suport de diverses fonts –família, companys i amistats, professorat, etc.– i que, no totes esdevenen útils per a proporcionar el recolzament que necessiten per a continuar endavant amb els estudis, tenint en compte que construeixen trajectòries dèbils marcades per dificultats lingüístiques, acadèmiques, etc. tal i com s'havia vist en el capítol precedent. Les relacions familiars, per exemple, es constitueixen com els canals de suport emocional per excel·lència, i tenen un pes important en les decisions que prenen; en canvi, els agents institucionals –tals com el professorat, els agents comunitaris o els companys– faciliten diverses formes constitutives de suport institucional sense les quals la construcció de trajectòries d'èxit educatiu seria poc factible perquè supleixen els suports o formes clau de capital cultural i social que la família no està en disposició d'oferir i que l'alumnat necessita per a moure's de manera efectiva en el sistema educatiu català.

En algunes ocasions, s'ha vist que l'alumnat té oportunitats d'obtenir aquestes formes de recolzament institucional, a través per exemple de familiars com els germans grans o cosins que tenen estudis, ja que els faciliten suport de diferent naturalesa –ajuda en les tasques escolars, suport informatiu, etc.– i actuen com a models pro-acadèmics. Aquestes situacions, però, són marginals i fruit de les circumstàncies individuals de cada persona, per la qual cosa, encara que les xarxes personals dels joves puguin disposar d'aquest tipus d'agents institucionals que es tradueixin en el suport institucional i social que necessiten per a construir trajectòries educatives d'èxit, vam centrar la nostra atenció en el professorat principalment, ja que de manera deliberada pot facilitar el suport institucional i social que l'alumnat necessita per a tenir èxit educatiu, cosa que els altres agents institucionals fan de manera fortuïta o voluntària.

En aquest sentit, els resultats han permès identificar que l'elecció del professorat per part de l'alumnat apareix en alguns casos com una font probable o potencial de recolzament i en altres casos com una font real. En capítols anteriors havíem vist que aquestes situacions potencials d'ajuda no sempre es tradueixen en una cerca activa de suport i, per aquest motiu, per tal de conèixer fins a quin punt el fet de mencionar a una font possible de suport esdevé un indicador real de capital social –que hagi contribuït en la seva continuïtat educativa– es va indagar en diverses qüestions: a) la intensitat de les relacions; b) l'apertura interpersonal de l'alumnat i la cerca de suport; i, c) la força dels vincles i la seva utilitat en la construcció de l'èxit educatiu. En un conjunt, comprendre com es posen en joc tots aquests elements permet tenir més elements per a documentar i justificar la qualitat i l'ajust dels recursos i del suport per a la promoció educativa en el cas dels joves de famílies immigrades.

Pel que fa al *primer aspecte* –la intensitat–, els vincles esdevenen indicadors reals de capital social quan les relacions entre el professorat i l'alumnat no són una qüestió merament acadèmica i formal, sinó relacions educatives i socials estables, confiables i properes. Quan la intensitat dels vincles pot definir-se d'aquesta manera les relacions s'activen i mobilitzen dins i fora de l'aula, la qual cosa afavoreix la construcció de trajectòries educatives d'èxit. En cas contrari, rarament conceben el professorat com a una font potencial i/o real d'ajuda i, per tant, quan tenen dificultats o necessiten quelcom els substitueixen per altres persones com alguns familiars o companys en qui confien més,

cosa que d'entrada descapitalitza la xarxa de recolzament escolar en la qual està integrat l'alumne i redueix les oportunitats que té d'obtenir el suport institucional i social que necessita a secundària.

Des del nostre punt de vista, seria esperable que els joves poguessin establir relacions de suport i confiança amb totes aquelles persones de qui depèn de manera significativa la seva educació formal i, en canvi, el cercle o el sistema de recolzament institucional del jove acostuma a ser reduït. Les xarxes personals dels joves acostumen a tenir una gran presència de familiars i companys de l'institut i entre els seus vincles, només alguns germans i amistats actuen com a agents institucionals. El recolzament institucional que necessiten queda, doncs, condicionat en gran part a la capacitat que tinguin d'establir relacions de suport amb els agents socioeducatius.

Respecte a l'establiment d'aquest tipus de relacions de suport podem concloure que malgrat que la quantitat de temps, la mida i naturalesa dels grups d'alumnat pugui augmentar les possibilitats de contacte, fins que no es produeixen episodis que permetin l'intercanvi de suport o de recursos entre les persones, aquests aspectes per sí mateixos no esdevenen un motiu suficient per a la construcció d'aquests vincles. Així, el conjunt de condicions que fan possible que un vincle amb un agent socioeducatiu pugui traduir-se en una font real i/o potencial de suport tenen a veure, d'una banda, amb les qualitats que l'alumnat atribueix tant a la personalitat de l'agent i a les interaccions que han tingut amb l'adult (empatia, proximitat, confiança, estima, etc.); i, de l'altra, amb les qualitats que es relacionen amb la seva conducta i amb la seva acció pedagògica (organització de l'aula, establiment del clima, manera d'ensenyar, etc.).

Pel que fa al *segon aspecte*, l'establiment de relacions educatives i socials de suport que puguin traduir-se en capital social per a l'alumne passen també per un procés individual de negociació i gestió d'aquestes relacions, motiu pel qual es va analitzar la predisposició dels joves per a mobilitzar els seus vincles (apertura interpersonal) i involucrar-se en comportaments de construcció de xarxes personals i de cerca de suport.

A partir d'una avaluació inicial de la "disponibilitat del suport" es va constatar que al Fontanelles i al Sabater més que al Màrius Torres l'alumnat presenta una major disposició a rebre, utilitzar i mantenir el recolzament dels altres. A partir d'aquest resultat s'infereix que en cas de necessitat, independentment d'estar en un entorn més o menys ric en termes de capital social i suport social, uns tindran una major disposició a demanar i rebre suport que els altres. Per altra banda, els resultats de l'anàlisi qualitativa de les entrevistes va permetre concloure que, en general, mostraven una baixa exposició cap als altres i, consegüentment, poca disposició a cercar ajuda. Els resultats apunten que només perceben com a fonts confiablès a aquells agents amb qui han establert relacions de suport. Tal i com havíem pogut observar en l'avaluació inicial, en l'Institut Fontanelles – més que en cap altre centre – és on els joves fan referència a més docents, seguit per l'Institut Rosa Sabater; en el Fontanelles destaca també una major confiança cap al professorat en general. En canvi, la gran majoria del professorat manté la idea que l'alumnat té prou confiança amb ells. En els tres centres, tant els professors que vam identificar que actuaven com a agents institucionals com els que no, creien que en termes generals l'alumnat té prou confiança per apropar-se i demanar ajuda, cosa que mostra la vulnerabilitat relacional a la qual estan exposats si des del centre no s'activen mecanismes institucionals que afavoreixin la conformació de relacions educatives i socials de suport.

En gran part aquesta manca d'apertura i de cerca de suport es deu a aspectes com: les característiques personals de l'alumnat (timidesa, introversió, autonomia, etc.); la distància cultural, és a dir, la manera com es conceben i produeixen les relacions a cada societat i comunitat; les representacions socials que tenen els joves respecte què vol dir obrir-se als altres i cercar suport; els incidents i experiències negatives que han viscut o bé amb els companys o bé amb el professorat; possibles diferències per raó d'ètnia i/o gènere.

Per acabar, en l'últim apartat dedicat al tercer aspecte –la força dels vincles– s'ha abordat la repercussió que tenen els vincles per als joves de famílies immigrades en termes d'oportunitats per a promocionar educativament. D'aquesta manera, s'ha pogut constatar que els joves disposen de vincles protectors i vincles promotors. Els primers fan una funció d'orientació, socialització i estimulació dels joves a mesura que avancen la seva trajectòria acadèmica, els efectes dels quals són importants perquè generen sinèrgies d'acompanyament de l'alumne, proveeixen varis tipus de suport i, adopten una funció adaptativa en molts moments. Incideixen en tot allò que té a veure amb les seves creences i representacions subjectives que estan relacionades amb el seu desenvolupament acadèmic al sistema educatiu català (creure's capaç, confiança en ells mateixos, etc.). Esdevenen, també, un nucli procliu d'expectatives i recolzament que els protegeix i estimula, malgrat que això acabi ajustant-se veritablement a allò que necessita un alumne de família immigrada per a poder promocionar educativament. I, en alguns casos, actuen com a pont tot vinculant l'alumne a agents institucionals que els han facilitat suport i recursos que necessitaven. Els segons –promotors–, en canvi, van més enllà. Han proveït l'alumne dels recursos i suport clau que necessitaven per a continuar estudiant. En aquest sentit, s'ha identificat la presència de vincles que actuen com a “models” dins de l'entorn relacional dels joves; vincles que exerceixen “influències” en les trajectòries educatives dels joves (aprendre què s'ha de fer i què no, desenvolupar actituds pro-acadèmiques, etc.); vincles que generen expectatives i un major compromís educatiu perquè amb ells es despleguen certes “obligacions de reciprocitat”; i, per últim, vincles que adopten múltiples funcions (orientadors, tutors, mentors, guies, intermediaris, mediadors, etc.) i faciliten diferents “formes de suport institucional” que necessiten els joves per mantenir-se dins del sistema educatiu.

Conclusion (bis)

The previous chapter has made it absolutely clear that education happens in the context of human relationships. And, as we have already seen, the distribution of social capital and social support largely depends on these relationships.

In the case of young people from immigrant families, it has been shown that they obtain different types of support from various sources –family, classmates and friends, teachers, etc.– and that not all of these become useful for providing the support they need to carry on with their studies, bearing in mind that they construct weak careers marked by linguistic and academic difficulties, etc., as has been seen in the previous chapter. Family relationships, for example, are established as the ultimate channels for emotional support and they have considerable significance in the decisions made. Meanwhile, institutional agents, such as teachers, community agents and classmates, provide various forms of institutional support without which the construction of successful educational careers would not be very feasible because they replace the supports or key forms of cultural and social capital that the family is not in a position to offer and that the pupils need to move effectively in the Catalan education system.

Sometimes it has been seen that students have opportunities to obtain these forms of institutional support through, for example, family members like older brothers or cousins who have educational qualifications. They provide them with a different kind of support –help with school work, information, etc.– and they act as pro-academic models. These situations, however, are marginal and the result of each person's individual circumstances. Although the young people's personal networks might have this type of institutional agent translated into the institutional and social support they need to construct successful educational careers, we focused our attention largely on teachers, as they can deliberately provide the institutional and social support the pupils need to have educational success, which other institutional agents do by chance or individual initiative.

In this sense, the results have made it possible to identify that the choice of teachers by the pupils is in some cases as a probable or potential source of support and, in other cases, as a real source. In previous chapters we have seen that these situations of potential help are not always translated into an active search for support. For this reason, in order to find out the degree to which mentioning a possible source of support is a real indicator of social capital –whether it has contributed to them continuing with their education– we looked at various issues: a) the strength of the relationships; b) the interpersonal openness of pupils to seeking support; and c) the strength of the links and their usefulness in constructing educational success. Overall, understanding the way in which all these items are brought into play makes it possible to have more elements to document and explain the quality and suitability of the resources and support for promoting education in the case of young people from immigrant families.

As for the *first aspect* –strength– links are real indicators of social capital when relationships between teachers and pupils are stable, reliable and close educational and social relationships, not merely an academic and formal matter. When the strength of links can be defined in this way, relationships are activated and mobilised inside and outside the classroom, promoting the construction of successful educational careers. Otherwise, they rarely see teachers as a potential and/or real source of help and, therefore, when they have difficulties or need something they replace them with other people, such as family members or peers whom they trust more. This decapitalises the network of school support into which pupils are integrated from the start and reduces their chances of getting the institutional and social support they need at secondary school.

From our point of view, we would hope that the young people could establish relationships with support and trust with everyone on whom their formal education significantly depends. However, the young people's institutional support circles or systems are usually small. Young people's personal networks usually include a considerable presence of family members and secondary school peers and, among their links, only some brothers, sisters and friends act as institutional agents. The institutional support they need is, then usually largely conditioned by their capacity to establish support relationships with socio-educational agents.

Concerning the establishment of this kind of support relationship, we can conclude that, although the amount of time, the size and nature of the groups of pupils can increase the possibilities of contact, until there are episodes allowing the exchange of support or resources between people, these aspects in themselves are not sufficient the construction of these links. So, the set of conditions making it possible for a link with a socio-educational agent to be translated into a real and/or potential source of support are related, firstly, to the qualities the pupils attribute both to the personality of the agent and to the interactions they have had with the adult (empathy, closeness, trust, esteem, etc.) and, secondly, to the qualities related to the person's conduct and teaching actions (organisation of the classroom, establishment of climate for teaching, way of teaching, etc.).

Concerning the *second aspect*, the establishment of educational and social support relationships that could be translated into social capital for the pupil is also the result of an individual process of negotiating and managing these relationships. For this reason, young people's predisposition to mobilise their links (interpersonal openness) and involve themselves in constructing personal networks and seeking support was analysed.

Based on an initial evaluation of the 'availability of support', it was noted that pupils were more disposed to receive, use and maintain support from others at Fontanelles and at Rosa Sabater than at Màrius Torres. Based on this result it can be inferred that, whatever the richness of the environment in terms of social capital and social support, some are more disposed to ask for and receive support if they need it than others. Meanwhile, the results of the qualitative analysis of

the interviews allowed the conclusion that, in general, they have little exposure to others and that, as a result, they were little disposed to seek help. The results indicate that they only perceive agents with whom they have established supportive relationships as trustworthy sources. As we were able to observe in the initial evaluation, at Institut Fontanelles, more than at any other school, the young people refer to more teachers, followed by the Institute Rosa Sabater. At Fontanelles there was clearly greater trust towards teachers in general. By contrast, the vast majority of teachers maintain the idea that pupils have sufficient trust in them. At the three schools both the teachers identified as acting as institutional agents and those who were not, generally believe that the pupils trust them enough to come to them to ask for help. This shows the relational vulnerability to which pupils are exposed if the school does not activate institutional mechanisms promoting the establishment of educational and social support relationships.

This lack of openness and failure to seek support is largely due to aspects such as: the personal characteristics of the pupils (shyness, introversion, autonomy, etc.); cultural distance –in other words the way relationships are conceived and produced in different societies and communities; the social representations they have concerning what it means to open themselves up to others and seek support; the negative incidents and experiences they have had either with peers or with teachers, and possible differences due to ethnic group and/or gender.

Finally, in the last section devoted to the third aspect –the strength of the links– we have dealt with the effect links have on young people from immigrant families in terms of opportunities to improve their education. In this way, it has been possible to see that young people have protective links and promotional links. The former carry out guidance, socialisation and stimulation functions for the young people as their academic careers move on. Their effects are important because they generate synergies assisting the pupil, providing various kinds of support. They also very often take on an adaptive function. They affect everything to do with subjective beliefs and representations related to the pupil's academic development in the Catalan education system (self-belief, self-confidence, etc.). They also become a nucleus fostering expectations and support that protects and stimulates the pupils, whether or not they end up really being what a pupil from an immigrant family needs to be able to promote him or herself educationally. In some cases, they also act as a bridge linking the pupil to institutional agents who provide them with the support and resources they need. The second links –promoters– go even further. They provide pupils with resources and crucial support they needed to carry on studying. In this sense, the presence of the following links has been identified: those acting as 'models' in the young people's relational environment; links exercising 'influence' over the educational careers of the young people (learning what must and mustn't be done, developing pro-academic attitudes, etc.); links generating expectations and greater educational commitment so that certain 'reciprocal obligations' can be deployed, and, finally, links adopting multiple functions (guides, tutors, mentors, guides, intermediaries, mediators, etc.) and providing different 'forms of institutional support' which the young people need to stay in the education system.

CONCLUSIONS

*Et plantejes –quan vam tenir el “Súper Diego” fa uns anys–:
el “Súper Diego” és realment el “Súper Diego”?
Perquè en aquest context és el “Súper Diego”,
però fóra d’aquí?*

(EP: 6Fon, 40179-40349)

Aquest últim capítol recapitula les conclusions principals que emergeixen dels resultats obtinguts i de la seva relació amb la resta d’apartats presentats al llarg d’aquesta tesi doctoral. La seqüència d’exposició de les mateixes s’estructura esquemàticament en base als objectius definits al tercer capítol, conscients que ja s’han anat presentant detalladament capítol per capítol les conclusions que derivaven de les lectures, anàlisis i interpretacions fetes. Un cop presentades, es planteja llavors un pla d’actuació, seguit per les limitacions de la recerca, així com també de les línies de recerca que deriven d’aquest treball.

1. Conclusions i aportacions de l’estudi

Arribar a l’última etapa d’aquesta recerca ens obliga a reconsiderar les seves aportacions¹²⁷ prenent com a referència els objectius principals que han guiat el treball des del seu inici, però sense oblidar que la finalitat última d’aquesta tesi és precisament reconsiderar-los com a unitat per tal de donar resposta a l’últim dels seus objectius: determinar possibles accions i mesures que afavoreixin trajectòries continuïstes en el col·lectiu de joves de famílies immigrades al llarg de l’etapa de secundària i, particularment, en la postobligatòria.

En el seu conjunt, les conclusions d’aquesta recerca suggereixen que malgrat que hagin pogut documentar-se trajectòries educatives d’èxit entre els joves de famílies immigrades en l’etapa postobligatòria, els centres de secundària i els seus agents no sempre poden garantir que promouen el seu èxit educatiu. L’anàlisi comprensiva dels elements que expliquen el seu èxit ha posat de relleu el rol que ocupen els centres en la provisió d’oportunitats i la importància cabdal de les interaccions quotidianes entre professorat i alumnat; elements que indubtablement es vinculen amb els processos i estratègies didàctiques del dia a dia a les escoles. Com a contrapartida, ha permès prendre consciència que mitjançant intervencions educatives – allunyades de la idea funcionalista d’igualtat d’oportunitats–, es poden generar oportunitats per als joves de famílies immigrades, minvar les posicions socials de partida (Tarabini, 2012) i les desigualtats socials del sistema educatiu català.

El repte de fomentar l’èxit educatiu entre els joves de famílies immigrades exigeix, doncs, repensar –una vegada més– l’escola, els processos d’ensenyament-aprenentatge, i l’assignació de recursos (Darling-Hammond, 2003, p. 332). Amb aquest punt de partida, seguidament es presenten les contribucions i conclusions d’aquesta tesi, les quals donen arguments per a l’acció; són un primer pas per a la intervenció i la transformació de la realitat educativa i social.

¹²⁷ La lectura d’aquestes conclusions s’ha de complementar amb les ja presentades a cada capítol.

Objectiu 1

Indagar el rol que ocupen els centres educatius de secundària en la provisió d'oportunitats educatives que puguin traduir-se en suport social i institucional del qual es beneficiïn els joves de famílies immigrades per a construir trajectòries educatives d'èxit.

- La provisió de recursos i mecanismes pedagògics que necessiten aquests joves per obtenir millors resultats educatius i enfrontar-se a les exigències del sistema depenen de (1) la cultura organitzativa i de funcionament del centres; (2) del concepte de suport social que tinguin les institucions vinculat també a la noció d'èxit educatiu que comparteixin (èmfasi en els resultats, en la superació de desigualtats educatives, etc.); i (3) del tipus de relacions que estableixin els joves amb els agents socioeducatius, companys, etc.
- Les mesures institucionals d'atenció a la diversitat que tenen implementades els centres condicionen l'accés a mecanismes de formació de capital social per tres motius principals.
 - En primer lloc, es deu a la pròpia naturalesa d'aquests dispositius, implementats per decret com a mesures per a garantir una educació de qualitat atenent la creixent diversitat de l'alumnat, però coincidint amb l'esforç d'evitar la gran deserció escolar a la qual s'enfronta el sistema educatiu amb l'alumnat que arriba a l'últim curs de secundària obligatòria. Els resultats han constatat que els centres que integren aquestes mesures en la seva cultura escolar sota aquest enfocament per a minvar la deserció escolar despleguen estratègies que actuen com a dispositius de prevenció, mentre que els centres que plantegen un model preocupat per l'èxit educatiu i la continuïtat despleguen estratègies de progrés acadèmic que, en definitiva, són les que proveeixen de majors oportunitats en termes de capital social.
 - En segon lloc, es deu a l'ús que es fa d'aquestes mesures. El fet que els dispositius d'atenció a la diversitat es tradueixin en majors percentatges de graduació no garanteix l'èxit educatiu a la postobligatòria i en el trànsit cap a la universitat perquè s'utilitzen en gran part com a mesures compensatòries i d'adaptació. Per tant, es converteixen en itineraris de segregació exclusiva en els quals els joves tenen menys oportunitats de relacionar-se amb agents institucionals.
 - En tercer lloc, es deu a l'etapa on s'implementen les mesures. La majoria de mesures institucionals pensades per atendre a la diversitat van ser pensades per l'etapa obligatòria. Tanmateix, quan l'alumnat de famílies immigrades transita cap a la postobligatòria es troba amb que queda desproveït de mesures de suport específiques a partir de les quals puguin fer front a l'etapa amb possibilitats reals de completar-la (i.e. suport lingüístic). Parlem en aquest sentit de construcció de trajectòries educatives "dèbils".
- El paper que atribueix cada centre a la promoció de l'èxit educatiu i a l'atenció a la diversitat no està consensuat entre el professorat que conforma el claustre, de manera que s'observen discursos diferenciats i, també, accions pedagògiques que estan motivades per objectius dispars. D'aquesta manera, els resultats assenyalen que els docents corren el risc de no posar a l'abast de l'alumne els recursos de suport escolar que necessita per construir trajectòries d'èxit educatiu, i de desconèixer, per tant, l'accés, l'ús i l'impacte dels recursos educatius en el cas concret dels joves de famílies immigrades.
- La provisió d'oportunitats educatives recau en gran part en l'emergència de determinades actituds individuals del professorat que, tot aprofitant els recursos institucionals del centre, acompanyen i donen el suport que necessiten els joves per seguir. A nivell de centre, però, s'observa que aquesta provisió de recursos pot o bé estar centrada en l'alumne com a subjecte o bé en el conjunt. Quan se centra en l'alumne, l'articulació de recursos es sistematitza des de la individualitat i adopta una forma "relacional", oferint una resposta a la seva situació personal; en canvi, quan se centra en el conjunt –adoptant una forma "tècnica"–, l'èmfasi del centre està en garantir el màxim de recursos possibles per a tot l'alumnat en general, cosa que provoca diferències en la manera com aquests joves legitimen el suport. En el cas dels joves de famílies

immigrades, el suport que queda ubicat en els vincles més que en els recursos institucionals adopten una funció transformadora i faciliten allò que necessita per a construir una trajectòria educativa d'èxit.

- Fruit de les actituds individuals del professorat, es constata que les relacions establertes entre l'alumnat i els docents emergeixen com a canals que vehiculen i proporcionen suport.

Objectiu 2

Comprendre com es construeix l'èxit educatiu a secundària per part dels joves de famílies immigrades.

- La complexitat i la singularitat de la construcció de les trajectòries educatives dels joves de famílies immigrades s'explica per les circumstàncies derivades de la migració viscuda o sentida. S'explica també pels propis processos d'adaptació i integració al sistema educatiu català, en els quals els vincles –“protectors” i “promotors”–, el suport –social i institucional– i l'accés a recursos –que s'ajustin a les seves característiques i fomentin la seva promoció acadèmica– són primordials.
- Les seves experiències vitals repercuteixen en la seva manera de concebre el rol de l'educació (optimisme, possibilitats d'ascensió social, etc.), i en la pròpia construcció i evolució de les seves trajectòries –marcades per canvis, trànsits i ruptures, però també fent front a dificultats lingüístiques i acadèmiques vinculades, per exemple, al desconeixement del sistema català. Alhora, les decisions de continuïtat que prenen estan marcades per diferents elements (aspiracions i motivacions; expectatives personals, familiars i del professorat; imaginari social; etc.) que es tradueixen en trajectòries diverses que posen en evidència, d'una banda, l'heterogeneïtat d'aquest alumnat i, de l'altra, les situacions personals a les quals s'enfronten (dificultats familiars, acadèmiques, lingüístiques, etc.). Com a conseqüència, en l'anàlisi de les trajectòries educatives de l'alumnat s'han identificat, per una banda, “diferents perfils d'èxit” i, per l'altra, el que hem anomenat “èxit fràgil”. La gran majoria de joves, independentment de la via d'accés a la postobligatòria, han construït trajectòries condicionades pels dispositius de suport dels quals han fet ús tals com l'assignació a grups de nivell, i ignorant les dificultats acadèmiques amb les quals podrien trobar-se un cop a la postobligatòria. En alguns casos, fins i tot, certes opcions com l'itinerari de cicles han esdevingut les opcions formatives més clares que tenien per seguir estudiant amb un ritme i exigència diferent i, s'han constituït com opcions més “exclusives” que “inclusives” condicionant, per exemple, les possibilitats de relació i d'amistat entre iguals o l'accés a determinats agents institucionals; quelcom que han anat repetint els acadèmics (Carrasco Pons et al., 2012; Rubin & Noguera, 2004) i que s'ha recollit també en publicacions com el Llibre Blanc de l'Educació Intercultural (FETE-UGT, 2010) o alguns informes de la OCDE (OECD, 2012).
- La construcció de l'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades no sempre va acompanyada del recolzament institucional que necessiten per fer front a les desigualtats educatives del sistema educatiu català, en tant que s'han documentat actituds del professorat dispars i que les mesures pedagògiques que tenen implementades als centres no sempre estan alineades amb la seva preocupació per fomentar la continuïtat educativa i amb la seva sensibilitat per l'atenció a la diversitat.

Objectiu 3

Comprendre de quina manera les possibilitats de recolzament inherents a les relacions que s'estableixen entre els agents institucionals i l'alumnat de famílies immigrades afavoreixen l'èxit educatiu i les transicions educatives a secundària (ESO-PO, PO-ES/CFGS).

- L'educació es produeix en el context de les relacions humanes i, com a tal, aquestes relacions esdevenen un element explicatiu de la construcció de les trajectòries educatives dels fills de

Conclusions

famílies immigrades. Encara que no tots els vincles són útils per a facilitar el suport que necessita un jove per continuar amb els estudis i fer front a les exigències del sistema, alguns –els que hem identificat com a “agents institucionals”– faciliten determinats tipus de suport o formes clau de capital cultural i social que determinen la construcció de l’èxit educatiu.

- En les xarxes personals o en l’entramat relacional dels joves s’han identificat vincles “potencials” i “reals” de suport de diferents contextos –família, companys i amigats, professorat, monitors, etc.– que actuen com a agents institucionals. Entre ells, els agents socioeducatius per la seva funció psicopedagògica són els que de manera deliberada faciliten el suport institucional i social que necessita l’alumnat.
- La xarxa de recolzament d’un jove de família immigrada queda descapitalitzada o desproveïda d’una bona part de possibles agents institucionals si el professorat no estableix una relació educativa i social estable, confiable i propera amb aquest jove, de manera que les possibilitats que té d’obtenir el suport institucional i social que necessita a la postobligatòria minven considerablement.
- Malgrat que el professorat creu que l’alumnat té suficient confiança en ell, l’alumnat –en general– mostra poca disposició cap a cercar ajuda activament si ho necessita, la qual cosa evidencia la vulnerabilitat relacional dels seus sistemes de suport si des del centre no s’activen mecanismes institucionals que afavoreixin la conformació de relacions educatives i socials de suport.
- En els seus sistemes de suport, els joves disposen de “vincles protectors” i “vincles promotores”, els quals esdevenen clau per a la promoció educativa. Els primers s’encarreguen d’orientar, socialitzar i estimular-los a mesura que construeixen la seva trajectòria educativa i, en alguns casos, els vinculen a determinats agents institucionals. En canvi, els segons són els veritables facilitadors del suport institucional que fan que el jove continuï. Més enllà de les funcions que facin (actuen com a models pro-acadèmics, esdevenen mentors, etc.) els faciliten diferents tipus de suport (directe, integrador, vinculant, etc.).
- La qualitat i l’ajust dels recursos i del suport que necessita un jove de família immigrada per a la promoció educativa depèn, en definitiva, de (1) els seus vincles; (2) la intensitat de les seves relacions, (3) la seva apertura interpersonal i de la seva cerca de suport, i (4) la força dels vincles i la seva utilitat en la construcció de l’èxit educatiu.

2. Pla d’actuació

Un cop recapitulades les conclusions, a continuació es planteja un pla d’actuació que concreta un seguit d’accions i mesures per afavorir trajectòries continuïstes i transicions acadèmiques d’èxit en l’alumnat de famílies immigrades a secundària.

En la seva elaboració s’han tingut en compte les recomanacions i les anàlisis que posen de relleu que les polítiques educatives nacionals i europees fins ara són massa generals i poc ambicioses per satisfer les necessitats dins del sistema escolar, de manera que probablement hi ha un desajust entre les seves intencions i l’aplicació sistemàtica de les mateixes en tots els centres i nivells educatius (Bilgili, Huddleston, & Joki, 2015; Schlicht-Schmälzle & Möller, 2012). S’ha tingut en compte també que l’acabament d’aquesta tesi coincideix amb un moment de grans canvis en el panorama polític català, en el qual la nova conselleria d’educació de Catalunya està promovent un model escolar que s’acosta més a un sistema escolar gerencial i poc pedagògic, que a un model social que miri amb complicitat a la comunitat educativa, confii en els seus professionals i es preocupi per reduir les desigualtats educatives¹²⁸. Coincideix també amb un moment en el qual

¹²⁸ L’informe d’anàlisi de PISA 2012 publicat per la Fundació Jaume Bofill posa de relleu que un dels veritables problemes i reptes als quals s’enfronta el sistema educatiu català són les desigualtats educatives (de classe social, ètnia i gènere) (Bonal et al., 2015).

l'Administració educativa ha emprès mesures que carreguen contra l'escola –amb retallades, reformes i desconfiança professional– més que plantejar vies modestes però que amb voluntat de canvi permetin, per exemple, disposar d'autonomia, guanyar en transparència o enfrontar-se a l'excessiva burocràcia (Carbonell, 2015).

Els resultats d'aquesta tesi van en una línia oposada. Permeten plantejar propostes que haurien de transcendir del marc escolar i obligar a replantejar les mesures estructurals que debiliten l'escola més que enfortir-la. En aquest sentit, les conclusions presentades, les quals han demostrat una clara preocupació institucional per fomentar la continuïtat educativa de tot l'alumnat i, sensibilització per l'atenció a la diversitat, han posat de manifest docents preocupats pels seus joves, amb ganes d'ajudar-los i “fer les coses d'una altra manera”. Per tant, les propostes que segueixen han de servir per a millorar la formació i l'articulació del professorat a secundària, i per a replantejar els recursos socioeducatius que des dels instituts es destinen per afavorir trajectòries continuïstes, en particular, dels joves de famílies immigrades. En el seu conjunt, estan referides tant a qüestions estructurals com organitzatives, curriculars i/o didàctiques; i, posen de relleu que és necessari continuar adreçant intervencions genuïnes i particulars a aquests joves, perquè d'altra manera les desigualtats socials poden no només mantenir-se sinó incrementar.

Repensar i redefinir la cultura organitzativa dels centres i, ajustar els mecanismes pedagògics de suport per fer front a les desigualtats educatives. Els resultats han assenyalat que les trajectòries educatives d'èxit de l'alumnat de famílies immigrades depenen en gran mesura de les oportunitats que tenen de beneficiar-se de suport institucional i social (vegeu capítol 4), i en aquest sentit, la identificació dels agents institucionals en les xarxes d'aquest alumnat ha posat de relleu la “força dels vincles” com a element explicatiu del seu èxit (vegeu capítol 6). Per tant, els esforços que s'han fet per a reduir el fracàs escolar en els últims anys en aquesta etapa ara haurien de redirigir-se també a repensar espais i estratègies amb enfocaments, per exemple, cooperatius, basats en la interdependència, la responsabilitat i l'ajuda mútua (Alegre, 2015; Álvarez & Puigdemívol, 2014; Ferrer-Esteban, 2015; Malusà, 2014; Sharana, 2010), per a promocionar realment l'èxit educatiu en aquest col·lectiu. A més, adopten una importància cabdal els programes de mentoria amb adolescents i adults (Rhodes, 2002; Stanton-Salazar & Spina, 2003) dins i fora de l'escola. Per tant, cal seguir treballant per la igualtat d'oportunitats en tots els àmbits, en especial el de l'educació. La societat ha de tenir un retorn del l'esforç esmerçat en les aules d'acollida i els plans d'entorn (Direcció General per a la Immigració, 2014, p. 34).

Articular espais on poder consensuar i alinear objectius educatius que impregnin el tarannà docent. Per tal de respondre a la manca de consens de com s'entén l'èxit educatiu –des de perspectives més tecnòcrates fins a perspectives més progressistes–, i tenir possibilitats de definir o consensuar un model d'escola (vegeu capítol 4), cal enfortir el diàleg i el compromís amb l'educació entre els agents socioeducatius que participen en cada centre. L'objectiu és crear consensos sobre les línies prioritàries que cal treballar en base a les particularitats de cada territori i des de la singularitat de cada alumne. Anàlogament, cal promoure línies d'acció orientades a consolidar oportunitats educatives per als joves de famílies immigrades que presenten més dificultats si es vol garantir la millora dels resultats del sistema educatiu.

Articular el professorat en línies clares de política educativa. Els resultats d'aquesta tesi evidencien la importància de garantir que els professors de secundària disposen d'un coneixement profund de la construcció de les trajectòries educatives de l'alumnat de famílies immigrades i dels factors que poden fomentar la seva continuïtat educativa (vegeu capítol 5). En aquesta línia, més enllà de confiar en el professorat i prioritzar-lo en funció de la seva experiència i expertesa, cal evitar fenòmens tan recurrents com l'assignació de professorat novell en vies de formació o la itinerància constant dels docents en determinats centres. Conscients que en els darrers anys s'ha produït una important desinversió en educació en el context català –de manera que Catalunya

Conclusions

ocupa la posició 12 de les 17 comunitats autònomes espanyoles, i el lloc 17 entre 23 països europeus analitzats per l'OCDE (Escardíbul, 2016, p. 4)–, la reassignació i redistribució del professorat en funció de les necessitats de cada centre o de cada territori ja provocaria canvis significatius. Seria interessant seleccionar el professorat que demostrï l'experiència, el compromís i la capacitat dels agents institucionals. Tot i així, cal incrementar la despesa pública en aquesta matèria per afavorir majors nivells d'equitat. Alhora, cal crear un sistema d'incentivació que els doni suport per a la millora educativa, de manera que es destinin més recursos a millorar la situació de l'alumnat més procliu a patir desigualtats educatives i dels centres que concentren majors percentatges d'aquest tipus d'alumnat (vegeu capítol 4). D'aquesta manera, els centres disposaran de professionals qualificats i compromesos amb la realitat educativa on treballen i dels recursos que necessiten per oferir una resposta educativa ajustada a les particularitats del seu alumnat.

Repensar la gestió i la coordinació dels recursos socioeducatius de cada comunitat. Malgrat que el disseny descentralitzat del sistema educatiu permet obrir possibilitats de col·laboració interessants entre els centres educatius d'una zona i els recursos desplegats a la comunitat, els resultats posen de manifest que actualment no tots els centres disposen d'un sistema coordinat que permeti oferir una resposta ajustada a les particularitats i reptes que planteja la integració i el foment de l'èxit educatiu en el cas dels joves de famílies immigrades (vegeu capítol 4). Per tant, cal un model més àgil que l'actual, centrat en les particularitats que precisa l'educació d'aquest alumnat; d'una cultura docent que incorpori el treball en xarxa, i uns equips directius amb competències, il·lusió i suport suficient per conformar i gestionar equips de professorat i professionals de l'educació en funció del projecte educatiu del centre i del territori (M. Martínez, 2008, p. 24). Altres alternatives que podrien generar sinèrgies entre les institucions d'un territori i facilitar l'accés als seus recursos seria una major apertura d'aquestes institucions. L'apertura, per exemple, de les instal·lacions d'un centre educatiu més enllà de l'horari escolar permetria el disseny i la implementació de programes educatius de suport dels quals es podrien beneficiar no tan sols els joves sinó també les seves famílies i la comunitat en general.

Monitoritzar l'evolució de les trajectòries de l'alumnat. En el marc d'aquesta tesi s'ha fet palès que comprendre les trajectòries educatives de l'alumnat exigeix, d'una banda, disposar de dades longitudinals i, de l'altra, analitzar-les des de múltiples esferes (vegeu capítol 5). Pel que fa a l'evolució de les trajectòries de l'alumnat, les deficiències en el seu seguiment (pautes d'incorporació, continuïtat, absentisme, abandonament, etc.) continuen dificultant que es pugui determinar fins a quin punt el sistema educatiu està sent efectiu i és equitatiu en termes d'accés, participació i resultats (OECD, 2010a, 2015; Serra & Palaudàrias, 2010b). Per altra banda, pel que fa a la seva anàlisi multidimensional, l'elaboració d'aquest treball ens ha permès comprendre que entendre com es construeixen les trajectòries dins de l'esfera acadèmica implica analitzar també la seva incidència en l'esfera domèstica o familiar. Al seu torn aquestes anàlisis exigeixen també altres estudis dins de l'àmbit laboral, i dins de l'esfera social, donat que les experiències en cada context difícilment poden entendre's de forma aïllada. Per aquest motiu, és necessari disposar de dades i indicadors clars que permetin analitzar i monitoritzar l'evolució de tot l'alumnat per evitar possibles problemàtiques (i.e. situacions de risc d'exclusió social) que cal visibilitzar per a dissenyar i implementar intervencions.

Dotar de significat les relacions educatives i socials, a partir de la planificació, desenvolupament i avaluació d'intervencions socioeducatives que incideixin o orientin la configuració de les xarxes socials i el capital social de l'alumnat. En base als resultats d'aquesta recerca, es suggereix que les relacions siguin vistes com una oportunitat per a desenvolupar projectes educatius en els quals el seu enfocament vagi més enllà dels atributs individuals d'un col·lectiu. Una possible manera d'aconseguir-ho és a través d'una praxi educativa estratègica i empoderadora que situï les relacions de l'alumnat en el punt de mira, i que hi intervingui, amb la intenció última de capitalitzar-les de possibles agents institucionals (Stanton-Salazar, 2011). D'aquesta manera, l'escola a més de ser un

agent guia pels continguts curriculars, emergeix com un context i actor clau per a promoure i educar el *capital social relacional* (Cano, Sánchez, & Sandín, 2014; Sandín & Pavón, 2011), facilitant la participació de l'alumnat –en particular de famílies immigrades– en grups d'iguals intraètnics (Gibson, Gándara, et al., 2004) o en activitats culturals i educatives que les seves famílies no els podrien oferir; i, promovent la configuració de “comunitats funcionals” (Salido, 2007) o sistemes estructuradors d'interacció social *intra-escola* i *inter-escola* (Besalú, 2002; Sandín et al., 2016). Amb aquest model de centre com a motor generador de capital social, els resultats d'aquesta recerca suggereixen que els agents socioeducatius haurien de tenir en compte tant la configuració de xarxes personals de l'alumnat com el tipus de capital social que són capaços d'articular i, el potencial recolzament institucional o social al qual poden accedir (*vegeu capítol 6*). Facilitar diferents formes de suport institucional depèn en gran part de la capacitat relacional de l'agent. Si aquest no concep que hi hagi maneres de donar accés a determinats recursos que els joves necessitaran per a tenir èxit educatiu i social al país d'acollida, no actua, per exemple, com a intermediari omplint els “forats estructurals” amb què es troben (Burt, 1992), de manera que el seu nivell de vulnerabilitat acadèmica i social pot augmentar. Actualment ja existeixen recursos, com els del *Center for Urban Education's STEM* de la University of Southern California (Los Angeles) (Bensimon & Dowd, 2012), per iniciar processos formatius amb el professorat de com la seva praxis i els recursos institucionals afecten l'èxit educatiu de l'alumnat de famílies immigrades. La finalitat d'aquest tipus de recursos pretén, precisament, fomentar que més professors adquireixin el rol d'agents institucionals.

Promoure la creació d'associacions, grups de treball i/o convenis estables que donin lloc a equips interdisciplinars i interprofessionals amb la participació explícita de les institucions d'educació superior a favor del canvi i la transformació en clau d'equitat i cohesió social. Els resultats d'aquesta recerca permeten assenyalar que el suport que pot oferir un centre depèn en gran mesura del suport potencial que puguin oferir, cosa que al seu torn depèn de la xarxa de recolzament escolar (*school-based network*) (Conchas, 2006; Gibson, Gándara, et al., 2004; Stanton-Salazar, 2001) de la qual disposin (*vegeu capítol 4*). Malgrat que cada jove té la seva xarxa personal i els seus propis recursos, determinats vincles adopten una importància singular (*vegeu capítol 6*) i, consegüentment, si els centres són partícips de xarxes de col·laboració podran beneficiar-se i beneficiar el seu alumnat dels recursos de xarxes més àmplies de suport (Glendinning, Powell, & Rummery, 2002). Garantir gradualment més trajectòries educatives d'èxit entre els joves de famílies immigrades exigeix, per tant, un esforç sostingut per treballar des de l'evidència científica i compartint el coneixement des de cada disciplina i des de l'experiència per tal de dissenyar bones intervencions socioeducatives. Un exemple interessant d'aquesta manera de treballar el trobem a la UCLA Community School de Los Angeles. Durant la meua estada a la GSE&IS vaig tenir l'oportunitat de conèixer la directora de recerca del centre, la Karen Hunter, i veure de primera mà el funcionament i l'articulació de professionals de l'educació de dins i fora de l'escola. Aquest centre, situat en una zona deprimida de la ciutat amb una gran presència d'alumnat de famílies immigrades, aconsegueix trajectòries educatives d'èxit gràcies al programa d'innovació educativa que tenen implementat. Entre les activitats que duen a terme amb el recolzament del *Centre X* de la UCLA (<https://centerx.gseis.ucla.edu/>) fan cursos en anglès com a llengua estrangera, formacions per agilitzar tràmits legals, i tallers –per exemple de discussió de publicacions que han derivat de la recerca¹²⁹– amb docents i pares en els quals participen experts. Aquest exemple demostra que a través de l'establiment de vincles entre la universitat i els centres educatius es poden dissenyar, implementar i avaluar programes educatius que permeten oferir una resposta educativa ajustada a l'alumnat de famílies immigrades, que d'altra manera difícilment podrien promoure's únicament des de l'escola. Recentment, el GREDI també ha

¹²⁹ Precisament durant la meua estada a la GSE&IS, els tallers que estaven fent s'articulaven en torn a la lectura i discussió de les aportacions de l'obra “Learning a New Land” (C. Suárez-Orozco et al., 2008).

Conclusions

constituït un Grup d'Investigació-Acció-Participativa a L'Hospitalet de Llobregat (GIAP-L'H¹³⁰), a partir del qual ja articula diferents projectes i intervencions que des d'una perspectiva comunitària busquen afavorir la cohesió social i la participació dels joves.

Arribats aquí, les propostes descrites han plantejat que mitjançant el replantejament, d'una banda, de determinades mesures del sistema educatiu català i del model que impregna el tarannà dels centres educatius de secundària i, de l'altra, de determinades funcions i rols que ocupen els professionals d'aquesta etapa, es garantiria la promoció de l'èxit educatiu en aquest col·lectiu. Conseqüentment, contribuiria a que l'escola atorgués majors oportunitats socials a l'alumnat que ocupa una posició i un estatus diferenciat tot actuant en contra de les desigualtats educatives derivades dels processos d'immigració que representen una barrera per a la igualtat efectiva dels diferents grups socials. En definitiva, la recerca que s'ha dut a terme pot ajudar a empoderar els educadors a crear espais més democràtics sota enfocaments del que alguns autors han anomenat un "autèntica estima" –*authentic cariño*– (Bartolomé, 2008) o "la política de la cura" –*politics of caring*– (Noddings, 2005; Valenzuela, 1999).

3. Límits de la investigació

Malgrat les aportacions descrites, tot treball té límits. Per tal d'estructurar-los, s'ha optat per articular les limitacions en torn a les reflexions teòriques, metodològiques i empíriques que han derivat d'aquest estudi i que han sorgit al llarg de la seva implementació.

Reflexions teòriques

La primera limitació d'aquesta tesi es remet a l'ús de dos dels seus constructes principals: el «capital social» i l'«èxit educatiu». En els primers capítols ja ha quedat documentat que malgrat el seu creixent ús, són dos grans conceptes de delimitació conceptual confusa que, lluny de ser neutres, tenen una forta càrrega política. Tanmateix, han esdevingut instruments teòrics i empírics útils per comprendre les trajectòries educatives dels joves i el major repte al qual ens hem enfrontat ha estat precisament fer un recorregut teòric suficientment exhaustiu per a poder delimitar a posteriori la perspectiva conceptual que adoptàvem i justificar de quina manera esdevenien eixos teòrics pertinents abans d'accedir al camp d'estudi.

- Determinar l'èxit educatiu sense disposar de l'evolució completa de les trajectòries de l'alumnat en un període de temps suficientment llarg i explicatiu dels canvis, ruptures i retorns que pot viure una persona pot resultar excessivament atrevit. Arribats a aquest punt, probablement hauria estat més prudent utilitzar un altre constructe teòric com l'«engagement» acadèmic pel qual cada vegada estan optant més autors que analitzen les trajectòries educatives de l'alumnat (Conchas, 2001; Ream & Rumberger, 2008; C. Suárez-Orozco et al., 2009, 2008; Ulmanen, Soini, Pyhältö, & Pietarinen, 2014).
- Amb relació al capital social, malgrat que hi ha un gran corpus teòric sobre aquest concepte i el seu vincle amb l'educació (Dika & Singh, 2002; González et al., 2003; Hopkins et al., 2013; Horvat et al., 2003; Stanton-Salazar, 1997), no hi ha cap definició unànime, i el seu ús en diferents camps disciplinaris genera, en ocasions, confusions i/o interpretacions dispars. En aquest cas, com que la majoria de les definicions que han estat utilitzades acostumen a fer referència a la forma o a les funcions que s'associen al

¹³⁰ El GIAP-H és un grup de treball interdisciplinari i interprofessional reconegut per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. La seva finalitat principal és col·laborar en la transformació i millora de la cohesió social i participació dels joves dels barris que s'han transformat més arrel dels moviments migratoris dels últims anys prenent com a base una perspectiva comunitària.

capital social, més que al constructe en sí mateix, vam decidir introduir el recolzament social i articular comprensivament aquests dos conceptes.

Reflexions metodològiques i empíriques

La resta de limitacions deriven de la naturalesa mateixa del disseny d'aquesta recerca, la qual ha plantejat les qüestions següents. Val a dir que de moltes de les consideracions que aquí es plantegen ja n'èrem ben conscients al principi, però precisament el tipus d'estudi que s'ha dut a terme era el que ens permetia respondre de millor manera a la finalitat principal tenint en compte, també, els recursos, el temps i l'abast del problema.

- En primer lloc, el fet de treballar amb dades secundàries que no han estat recollides per a donar resposta a la finalitat principal d'aquesta recerca comporta que no s'hagin pogut controlar totes les fases de tractament i recollida de dades. En alguns casos, per la pròpia naturalesa i disseny de les preguntes dels qüestionaris no es disposava d'informació suficient per a les anàlisis, i/o directament no es disposava de les dades perquè en la recerca precedent s'havia pres la decisió de no administrar alguns instruments a determinades persones (i.e. els que abandonaven els estudis). Sempre que ha estat possible aquesta manca de qüestions que haguessin estat útils per al tractament exploratori inicial s'han incorporat a l'estudi qualitatiu. Val a dir també que, afortunadament, el fet d'haver format part de la recerca prèvia ha possibilitat un coneixement exhaustiu de totes les fases del seu disseny i implementació, així com del detall de les decisions preses, la qual cosa no sempre és possible quan treballes amb bases de dades secundàries.
- Seguidament, per qüestions de temps, s'ha fet palès que no s'ha disposat de l'evolució completa de les trajectòries dels joves participants en la recerca, de manera que la nostra manera d'entendre el seu èxit educatiu està condicionada pel període que comprèn la recerca. Perdem, així, de vista totes aquelles històries o vivències personals que hagin reconduït a reprendre els estudis a posteriori. Igualment, desconeixem l'evolució de les seves trajectòries més enllà de la postobligatòria i, en aquest sentit, són necessaris més esforços i recursos per a emprendre recerques longitudinals que continuïn indagant en aquesta temàtica i ofereixin una visió holística i completa del fenomen. Reconeixem així el risc del qual ens alerta Ponferrada (2008b): que "les fotografies fixes amaguen la gran selecció escolar que viuen els joves de classe treballadora i de minories a l'escola".
- Anàlogament, en la segona fase de recollida d'informació d'aquesta recerca es va optar per fer entrevistes semi-estructurades individuals al professorat i a l'alumnat, sota un estudi de cas múltiple. Precisament, sota enfocaments més qualitius i amb dissenys metodològics més complexos hom s'adona que en la pràctica cada centre funciona de manera diferent en relació amb la diferència. Malgrat això, encara que les entrevistes hagin permès recollir una quantitat molt rica d'informació creiem que no reflexa amb suficient profunditat les paradoxes de la realitat dels centres educatius, que probablement s'haurien pogut documentar de millor manera amb una etnografia.
- Per altra banda, la selecció i priorització de determinats casos objecte d'estudi, malgrat que siguin rellevants per les seves característiques, pot haver obviat processos explicatius de l'èxit educatiu que no han estat analitzats en aquesta recerca.
- Pel que fa als instruments utilitzats, en alguns casos les competències comunicatives en llengua catalana o castellana d'alguns dels joves entrevistats que feia menys anys que residien a Catalunya no els va permetre expressar-se de la mateixa manera com ho haguessin fet amb la seva llengua materna. Aquesta situació –en part, "puntual" perquè tan sols tres casos presentaven mancances significatives– va ser un dels motius que ens va dur a incrementar el nombre d'entrevistes en el cas dels joves.

Conclusions

- Per últim, el fet de parlar de joves de famílies immigrades en general esdevé també una limitació perquè s'obvien possibles diferències generacionals i ètniques entre els diversos grups socials que conformen aquest col·lectiu (C. Suárez-Orozco & Carhill, 2008). Aquesta reflexió –de caràcter epistemològic– és necessària perquè emmascara sota l'epígraf de poblacions immigrades (alumnes immigrants, fills de famílies immigrades, etc.) un gran conjunt de casuístiques disperses que desapareixen quan s'aglutinen sota un mateix grup (Serra & Paludàrias, 2010a, p. 33).

A partir d'aquestes reflexions s'obren, doncs, nous processos de recerca que poden complementar tant les preguntes d'investigació que s'han plantejat mitjançant aquesta tesi, com l'emergència d'altres interrogants i hipòtesis de treball. La creació d'aquests interrogants pot desencadenar altres estudis i línies de recerca –que exposem a l'apartat següent–, però també dissenyar mesures i propostes d'acció educativa que puguin ser avaluades més endavant. Donar-hi resposta és un element que ens agradaria reprendre en el futur.

4. Prospectiva de l'estudi

Les propostes següents obren pas, per una banda, a qüestions referides a la millora d'aquest estudi, la seva transferència i aplicabilitat; i, per l'altra, a futures línies de recerca. En aquest sentit, la tesi conclou amb la formulació de noves preguntes que pretenen orientar o ser un *punt d'ancoratge* per futures recerques en aquest camp, i que s'exposen tot seguit:

1. Sistematitzar a través de la recerca l'elaboració de respostes educatives a les particularitats de cada context tot avalant la seva idoneïtat didàctica, i acompanyant-la de processos d'avaluació que garanteixin la seva qualitat.

Un cop conegudes les conclusions i aportacions d'aquesta tesi, seria ara hora de dissenyar quines estratègies de transferència del coneixement es segueixen per tal de garantir que els aprenentatges fets no passen desapercebuts en la tasca docent. Es tractaria de dissenyar estratègies de transferència a un doble nivell. En primer lloc, dissenyar i implementar estratègies de conscienciació –*conscientização* (Freire, 1979)– que arribessin als agents socioeducatius de l'etapa de secundària. En segon lloc, dissenyar i implementar conjuntament un projecte pedagògic escaient, per exemple mitjançant una investigació-acció, que els dotés d'eines de prevenció i intervenció adaptades a cada centre i a cada realitat educativa, tenint en compte que massa sovint es plantegen canvis a les escoles des de fora, sense aprofundir en les característiques i condicions inherents a cada institució educativa (Tort, 2012).

2. Reconèixer el caràcter cultural de les trajectòries d'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades a partir de recerques que se centrin únicament en un grup (i.e. joves de famílies marroquines), per a dur a terme posteriorment projectes multiculturals integrals que contribueixin al debat de l'èxit educatiu a partir dels indicadors obtinguts parcialment.

Com s'apuntava en la cita del cinquè capítol (Kluckhohn & Murray, 1948) i també en altres recerques precedents (Sandín & Sánchez, 2015b), les trajectòries educatives de l'alumnat es construeixen de manera singular. En futures investigacions amb el col·lectiu de joves de famílies immigrades sota aquesta temàtica d'estudi és imprescindible incorporar un enfocament transcultural (*cross-cultural*) de com perceben, estableixen i mobilitzen tant els recursos individuals com els existents en els seus espais d'interacció (d'iguals, de la institució educativa, la comunitat, etc.). Només així es podran discernir les particularitats de les seves "històries d'èxit" – històries que possiblement variïn d'un col·lectiu a l'altre, perquè difereix el que uns i altres entenen com a resultats i comportaments "esperats" (Gunnestad, 2006). Llavors, caldrà articular aquestes històries des d'una "sensibilitat cultural" (Liebenberg & Ungar, 2009) que vagi més enllà

de l'ús de mesures que anticipen i esperen els mateixos resultats i processos per a tots els joves globalment.

3. Emplaçar l'enfocament teòric i metodològic de l'Anàlisi de Xarxes Socials (SNA, en les seves sigles en anglès) en el centre dels debats acadèmics i en la planificació d'intervencions educatives i comunitàries –concretament en aquelles enfocades a l'estudi de les trajectòries acadèmiques de l'alumnat de famílies immigrades pel rol que juguen les xarxes com a conductores d'informació i recursos.

Per tal d'aprofundir en l'estudi dels agents socioeducatius i/o en l'estudi dels agents institucionals dels joves de famílies immigrades, es suggereix que futures recerques incorporin dissenys mixts propis de l'anàlisi de xarxes socials. En l'anàlisi de les trajectòries educatives, aquest tipus de dissenys –que integren tècniques quantitatives i qualitatives seqüencialment amb la graficació de les xarxes– poden ser molt útils per a seguir aprofundint en la comprensió de com estan vinculades les interaccions amb l'èxit educatiu o l'abandonament (Sandín & Sánchez, 2015a). Mitjançant la integració de les estructures, els patrons i les formes d'interacció dels vincles amb la reconstrucció biogràfica o narrativa de les experiències viscudes entorn a aquests vincles es pot obtenir una gran quantitat d'informació susceptible de ser analitzada –els relats pròpiament, l'exploració exhaustiva de la qualitat dels vincles, la temporalitat i la intensitat dels nodes, etc. (Cano, Sandín, Sánchez, & Torrent, 2014). Fins ara, aquest tipus de mirada renovada dels fenòmens socioeducatius ha estat poc explorada en la literatura, malgrat que progressivament s'està assenyalant com un element clau per al foment de l'equitat i la cohesió social perquè incorpora un nou nivell d'anàlisi de les trajectòries educatives. A més a més, els instruments i les anàlisis de xarxes poden suposar també una aportació en l'àmbit del diagnòstic i la intervenció.

4. Continuar indagant comprensivament el rol dels agents institucionals en les xarxes personals i socials dels joves de famílies immigrades i la seva incidència en la construcció de l'èxit educatiu, al llarg del seu pas per les diferents etapes de l'ensenyament reglat.

Bona part de les recerques fetes sobre les trajectòries educatives d'èxit de l'alumnat de famílies immigrades des d'una perspectiva relacional s'han dut a terme a secundària, en un moment en el qual la majoria d'intervencions són de tipus compensatori. Seria interessant que futures recerques es centressin en etapes primerenques, per exemple al llarg de l'educació primària o en els primers cursos de l'educació secundària ja que es disposa de més marge per a dissenyar i implementar mesures preventives. Anàlogament, els resultats obtinguts ens plantegen que probablement a secundària els agents institucionals cobrin un significat específic fruit del moment psicoevolutiu que viuen els joves, el qual s'intueix que pot ser diferent en altres nivells educatius. Per exemple, en educació superior la revisió de la literatura apunta que gran part del suport institucional i social dels joves passava en mans dels companys (*peers*). Per tant, seria interessant continuar indagant sobre la funcionalitat dels vincles com a agents institucionals en funció del nivell educatiu en futures investigacions.

Amb les limitacions que puguin tenir aquestes propostes, és important reconèixer que, d'entrada, és més pràctic partir dels factors que influeixen en la quotidianitat de les escoles i en l'aprenentatge (i en els quals podem fer alguna cosa com a professionals de l'educació) que esperar canvis estructurals, com també han apuntat altres acadèmics (Boykin & Noguera, 2011). Tanquem, doncs, amb aquestes propostes que no suposen un final de recerca, sinó l'inici de nous projectes amb aquesta línia de treball.

CONCLUSION (BIS)

*You wonder –when we had the “Super Diego” a few years ago–:
“Super Diego” is really “Super Diego”?
Because in this environment he is “Super Diego”,
but out of here?*

(EP: 6Fon, 40179-40349)

This last chapter recapitulates the main conclusions arising from the results obtained and their relationship with the other sections presented throughout this doctoral thesis. The sequence in which they are given is structured schematically based on the objectives set out in chapter three, although we are aware that the conclusions deriving from the reading, analysis and interpretations made have been presented chapter by chapter. Once these have been given, an action plan is then presented followed by the limitations of the research, as well as lines of research deriving from this study.

1. Conclusions and contributions of the study

Reaching the final stage of this research obliges us to reconsider its contributions¹³¹ taking as a reference the main aims that have guided the study since the beginning, but without forgetting that the ultimate purpose of this thesis is precisely to reconsider them as a whole in order to provide a response to the last of these objectives: to determine possible actions and measures to continuing academic careers among the group of young people from immigrant families throughout the secondary stage and, particularly, in post-compulsory education.

Overall, the conclusions of this research suggest that, despite the fact that it has been possible to document successful educational careers among the young people from immigrant families at the post-compulsory stage, secondary schools and their agents cannot always guarantee that they promote their educational success. A comprehensive analysis of the elements that explain their success have highlighted the role played by the schools in providing opportunities and the crucial importance of everyday interactions between teachers and pupils, elements undoubtedly linked to everyday teaching processes and strategies. On the other hand, we have been able to see that opportunities can be generated for young people from immigrant families through educational actions –a long way from the functionalist idea of equality of opportunity– reducing the effects of initial social positions (Tarabini, 2012) and the social inequalities of the Catalan education system.

The challenge of educational success among young people from immigrant families therefore requires a further rethink of schools, teaching-learning processes and resource allocation (Darling-Hammond, 2003, p. 332). With this as a starting point, the contributions and conclusions of this thesis are presented, giving arguments for action. They are a first step for intervening and transforming the educational and social situation.

¹³¹ The reading of these conclusions must be complemented with those already presented in each chapter.

Objective 1

To investigate the role played by secondary schools in providing educational opportunities that could be translated into social and institutional support from which young people from immigrant families benefit to construct successful educational careers.

- The provision of the teaching resources and mechanisms these young people need to obtain better educational results and cope with the requirements of the system depend on (1) the organisational and operational culture of the schools; (2) the concept of social support of the institutions, also linked to the notion of educational success they share (emphasis on results, overcoming educational inequalities, etc.), and (3) the types of relationships established by the young people with the socio-educational agents, classmates, etc.
- The institutional measures for attention to diversity implemented at schools condition access to mechanisms for forming social capital for three main reasons.
 - Firstly, due to the very nature of these systems, implemented by decree as measures to ensure quality education taking note of the growing diversity of students but coinciding with the effort to prevent the large-scale dropping out that affects the education system when pupils reach the final year of compulsory secondary schooling. The results have shown that the schools which include these measures in their school culture under this approach to reduce dropping out deploy strategies that act as preventive mechanisms, while the schools putting forward a model concerned with educational success and continuity deploy academic progress strategies which, ultimately, are the ones that provide greater opportunities in terms of social capital.
 - Secondly, due to the use made of these measures. The fact that mechanisms for attention to diversity are translated into higher school graduation percentages does not guarantee educational success in post-compulsory education and the transition to university because they are largely used as compensatory and adaptation measures. They therefore become exclusive, segregated itineraries in which young people have fewer opportunities for relationships with institutional agents.
 - Thirdly, due to the stage when the measures are implemented. Most institutional measures designed to attend to diversity were designed for the compulsory stage. However, when pupils from immigrant families make the transition to post-compulsory education they find they lack specific support measures to use to cope with the stage with real possibilities of completing it (i.e. linguistic support). In this sense, we speak of the construction of 'weak' educational careers.
- There is no consensus among teachers at each different school about the role it attributes to the promotion of educational success and attention to diversity, so differentiated discourses can be found, along with teaching actions motivated by diverse objectives. Along these lines, the results indicate that teachers run the risk of not offering pupils the school support resources they need to construct successful educational careers and therefore of not knowing about access to, and the use and impact of educational resources in the specific case of young people from immigrant families.
- The provision of educational opportunities largely depends on the emergence of certain individual attitudes among teachers who, taking advantage of the school's institutional resources, accompany young people and give them the support they need to stay on at school. At school level, however, it can be seen that this provision of resources can be, or is, focused on either the pupil as a subject or on the group. When it is pupil-focused, the articulation of resources is systemised based on individuals and takes a 'relational' form, offering a response to their personal situation. By contrast, when it is focused on the group – adopting a 'technical' form – the school's emphasis is on guaranteeing the maximum resources possible for all pupils in general, which causes differences in the way these young people legitimate the support. In the case of young immigrant families, support in the links

plus the institutional resources play a transforming function and provide what they need to construct successful educational careers.

- It can be seen that, as a result of individual attitudes among teachers, the relationships established between pupils and teachers emerge as channels providing support and acting as vehicles for it.

Objective 2

To understand what constructing success in secondary education means to young people from immigrant families

- The complexity and singularity of the construction of the educational careers of young people from immigrant families are explained by the circumstances deriving from the migration they have experienced or heard about. It is also explained by the processes of adaptation and integration into the Catalan education system in which links ('protective' and 'promotional'); support (social and institutional) and access to resources (suitable for them and encouraging their academic promotion) are fundamental.
- Their life experiences affect the way they see the role of education (optimism, possibilities of social ascent, etc.) and the construction and development of their careers, marked by change, transition and rupture, but also by linguistic and academic difficulties linked, for example, to a lack of knowledge of the Catalan system. At the same time, the decisions they take to stay on are marked by different elements (aspirations and motivations; personal expectations and those of their families and teachers; social imagination, etc.) translated into diverse careers showing, firstly, the diversity of these pupils and, secondly, the personal situations they face (family, academic and linguistic difficulties, etc.). As a result, in analysing the educational careers of the students, firstly 'different success profiles' have been identified and, secondly, what we have referred to as 'fragile success'. The vast majority of young people, regardless of their route into post-compulsory education, have constructed careers conditioned by the support devices they have used, such as assignment to level groups, and not taking into account the academic difficulties they might find once they are in post-compulsory education. In some cases, certain options, like vocational training, have become the clearest educational possibilities they have to continue studying at a different pace and level of demand. These have been established as options that are more 'exclusive' than 'inclusive', conditioning, for example, the possibilities of relationships and friendship between equals or access to particular institutional agents. This has been repeated by academics (Carrasco Pons et al., 2012; Rubin & Noguera, 2004) and has also been included in publications like the Intercultural Education White Paper (FETE-UGT, 2010) or some OECD reports (OECD, 2012).
- The construction of educational success by young people from immigrant families is not always accompanied by the institutional support they need to cope with the educational inequalities of the Catalan education system. This is because diverse attitudes among teachers and the pedagogical measures implemented at the schools are not always in line with their concern to encourage these young people to stay on at school and their sensitivity to attention to diversity.

Objective 3

To understand the way in which the possibilities of support inherent in the relationships established between the institutional agents and pupils from immigrant families promote educational success and educational transition in secondary education (ESO-PO, PO-ES/CFGS).

- Education occurs in the context of human relationships and, as such, these relationships become an element explaining the construction of educational careers by children from immigrant families. Although not all links are useful for providing the support young people

Conclusion (bis)

need to continue with their studies and deal with the demands of the systems, some – those we have identified as ‘institutional agents’ – provide certain types of support or key forms of cultural and social capital that determine the construction of educational success.

- In young people’s personal networks or webs of relationships, ‘potential’ and ‘real’ support links have been identified in different contexts – family, peers and friends, teachers, youth workers, etc. – acting as institutional agents. Among these, socio-educational agents, because of their psychopedagogical function, are the ones who deliberately provide the institutional and social support pupils need.
- The support network for a young person from an immigrant family is decapitalised, or lacks a good number of the possible institutional agents, if the teachers do not establish a stable, trusting educational and social relationship with young people and this means their possibilities of obtaining the institutional and social support they need in post-compulsory education are considerably reduced.
- Despite the fact that teachers believe pupils trust them sufficiently, pupils in general are not greatly disposed to actively seek help if they need it, which shows the relational vulnerability of their support systems if the school does not activate institutional mechanisms promoting the formation of educational and social support relationships.
- In their support systems, the young people have ‘protective links’ and ‘promotional links’, which become crucial for their educational promotion. The former are responsible for guiding, socialising and stimulating them as they construct their educational careers. In some cases, they link them to certain institutional agents. Meanwhile, the latter are the true providers of the institutional support which make the young people carry on. Beyond the functions they perform (they act as pro-academic models, they become mentors, etc.), they provide different types of support (direct, integrating, linking, etc.).
- The quality and suitability of the resources and support needed by a young person from an immigrant family for educational promotion ultimately depend on (1) their links; (2) the intensity of their relationships, (3) their interpersonal openness and support circle, and (4) the strength of the links and their usefulness in constructing educational success.

2. Action plan

Having recapitulated the conclusions, we will now put forward an action plan specifying a series of actions and measures to promote continuing academic careers and successful transitions in secondary school pupils from immigrant families.

In drawing them up, account has been taken of the recommendations and analyses highlighting the fact that, to date, national and European education policies are too general and unambitious to meet needs within the school system. For this reason, there is probably a gap between the intentions behind these and their systematic application at all schools and educational levels (Bilgili, Huddleston, & Joki, 2015; Schlicht-Schmälzle & Möller, 2012). It has also been taken into account that the time when this thesis is being completed coincides with a time of great changes on the Catalan political scene, in which the new education ministry in Catalonia is promoting a school model closer to a management-based model not very focused on teaching, rather than a social model that tries to involve the education community, trusting its professionals and is concerned to reduce educational inequalities¹³². It also coincides with a time when the education authorities have carried out measures attacking schools with cuts, reforms and professional mistrust rather than putting forward modest ways of making changes, which would, for example,

¹³² The PISA 2012 analysis report published by the Jaume Bofill Foundation highlights the fact that one of the real problems and challenges facing the Catalan education system concerns educational inequalities (of social class, ethnic group and gender) (Bonal et al., 2015).

involve greater autonomy and transparency and challenging excessive bureaucracy (Carbonell, 2015).

The results of this thesis point in a contrary direction. They make it possible to put forward proposals that should go beyond the school context and require the reconsideration of structural measures that weaken schools rather than strengthening them. Along these lines, the conclusions presented, which have demonstrated a clear institutional concern for encouraging all pupils to stay on at school and awareness of attention to diversity, have shown teachers concerned about their pupils, wanting to help them and 'do things differently'. The following proposals should therefore serve to improve the training and development of secondary school teachers and to reconsider the socio-educational resources that secondary schools devote to promoting staying on at school, particularly among immigrant families. Overall, they refer to both structural and organisational, curricular and/or teaching issues and they highlight the need to continue to aim genuine, particular interventions at these young people, because, if this is not done, social inequalities could increase rather than simply remaining.

To rethink and redefine the organisational culture of the schools and adapt teaching support mechanisms to deal with educational inequalities. The results have indicated that the successful educational careers of pupils from immigrant families largely depend on the opportunities they have to benefit from institutional and social support (*see chapter 4*) and, in this sense, the identification of institutional agents in these pupils' networks has highlighted the 'strength of links' as an element explaining their success (*see chapter 6*). The efforts made to reduce school failure at this stage over the last few years should now also be redirected towards rethinking spaces and strategies, for example with cooperative approaches, based on interdependence, responsibility and mutual help (Alegre, 2015; Álvarez & Puigdemívol, 2014; Ferrer-Esteban, 2015; Malusà, 2014; Sharana, 2010), to really promote educational success in this group. In addition, mentoring programmes with teenagers and adults become crucially important (Rhodes, 2002; Stanton-Salazar & Spina, 2003) inside and outside school. It is therefore necessary to continue working for equality of opportunity in all areas, particularly education. Society must obtain a return on the effort made in reception classrooms and environmental plans (Direcció General per a la Immigració, 2014, p. 34).

To develop spaces where it is possible to agree and align educational objectives to permeate teachers' attitudes. In order to respond to the lack of consensus on what should be considered as educational success –ranging from more technocratic perspectives to more progressive ones– and to have a chance to agree a model of school (*see chapter 4*), dialogue and commitment to education must be strengthened among the socio-educational agents participating in each centre. The aim is to create consensus on the priority lines that must be worked on based on the particular features of each territory and the singularity of each pupil. Similarly, lines of action oriented towards consolidating educational opportunities for young people from immigrant families with the greatest difficulties must be promoted if an improvement in the results of the education system is to be guaranteed.

To develop teachers along clear education policy lines. The results of this thesis show the importance of ensuring that secondary school teachers have a deep knowledge of the construction of the educational careers of pupils from immigrant families and the factors that can encourage them to continue their education (*see chapter 5*). Along these lines, beyond trusting teachers and prioritising them depending on their experience and expertise, recurring phenomena such as the allocation of new trainee teachers or the constant turnover of teachers at certain centres must be avoided. Considering that there has been considerable disinvestment in education in the Catalan context over the last few years, so that Catalonia occupies position 12 of the 17 Spanish autonomous communities and 17 out of 23 European countries analysed by the

OECD (Escardíbul, 2016, p. 4), the reallocation and redistribution of teachers depending on the needs of each school or each area would lead to significant changes. It would be advisable to select the teachers who show the experience, commitment and capacity of institutional agents. However, public spending on this issue must be increased to promote greater fairness. At the same time, an incentive system must be created to provide support for educational improvement so that more resources are devoted to improving the situation of pupils most likely to suffer educational inequalities and to schools where higher percentages of this type of pupil are concentrated (*see chapter 4*). In this way, the centres will have qualified professionals committed to the educational situation where they work and the resources they need to offer an educational response suited to the particular character of their pupils.

To rethink the management and coordination of the socio-educational resources of each community. Despite the fact that the decentralised design of the education system makes it possible to open up interesting possibilities for cooperation between the schools in an area and the resources deployed in the community, the results make it clear that at the moment not all schools have a coordinated system allow a suitable response to the particular features and challenges raised by the integration and promotion of educational success in the case of young people from immigrant families (*see chapter 4*). A more flexible model than the current one is therefore needed, focused on the particular features required by the education of these pupils, a teaching culture incorporating network working and management teams with sufficient competences, motivation and support to form and manage teams of teachers and educational professionals depending on the educational plans of the school and its area (M. Martínez, 2008, p. 24). Other alternatives that could generate synergies between the institutions from an area and provide access to their resources would involve greater openness from these institutions. The opening, for example, of a school's facilities after school hours would allow the design and implementation of education support programmes from which not only young people but also their families and the community in general could benefit.

To monitor the development of pupils' careers This thesis has made it clear that understanding pupils' educational careers requires, firstly, having longitudinal data and, secondly, analysing it from multiple points of view (*see chapter 5*). Concerning the development of the pupils' careers, deficiencies in monitoring them (incorporation patterns, continuity, absenteeism, dropping out, etc.) continue to make it difficult to determine the point to which the education system is being effective or is fair in terms of access, participation and results (OECD, 2010a, 2015; Serra & Paludàrias, 2010b). Meanwhile, concerning the multidimensional analysis, the development of this study has allowed us to see that understanding how careers are constructed in the academic sphere also involves analysing their effect in the domestic or family sphere. In turn, these analyses also require other studies of employment and social factors, considering that it is difficult to understand experiences in each context in isolation. For this reason, it is necessary to have data and clear indicators making it possible to analyse and monitor the development of all pupils to avoid possible problems (i.e. risks of social exclusion) which must be made visible so actions can be designed and implemented.

To make educational and social relationships meaningful, based on planning, developing and evaluating socio-educational actions affecting or guiding the configuration of pupils' social capital. Based on the results of this research, it is suggested that relationships are seen as an opportunity for developing educational projects in which the approach goes beyond the individual attributes of a group. A possible way of achieving this is through strategic, empowering educational practice focusing on the pupils' relationships, involving the possible institutional agents with the ultimate intention of capitalising them (Stanton-Salazar, 2011). In this way, as well as being a guiding agent for curricular content, the school emerges as a context and key agent for promoting and educating *relational social capital* (Cano, Sánchez, & Sandín, 2014; Sandín &

Pavón, 2011), providing pupil participation –particularly immigrant families– in groups of intra-ethnic groups (Gibson, Gándara, et al., 2004) or in cultural and educational activities their families cannot offer them, and promoting the establishment of ‘functional communities’ (Salido, 2007) or systems structuring *intra-school* and *inter-school* social interaction (Besalú, 2002; Sandín et al., 2016). With this model of school as a motor generating social capital, the results of this research suggest that socio-educational agents should take into account the configuration of pupils’ personal networks, the types of social capital they are capable of developing and the potential institutional or social support they can access (*see chapter 6*). Providing different forms of institutional support depends largely on the agent’s relational capacity. If the agent does not conceive that there are ways of providing access to certain resources young people need to achieve educational and social success in the host country, he/she does not act, for example, as an intermediary filling the ‘structural gaps’ found (Burt, 1992), which means their level of academic and social vulnerability could increase. There are now resources, such as the *Center for Urban Education’s STEM* at the University of Southern California (Los Angeles) (Bensimon & Dowd, 2012) to begin training processes with teachers on how their practice and institutional resources affect the educational success of pupils from immigrant families. The purpose of this type of resource is precisely to encourage teachers to take on the role of institutional agents.

To promote the creation of associations, working groups and/or stable agreements giving rise to interdisciplinary and inter-professional teams with the explicit participation of higher education institutions promoting change and transformation through fairness and social cohesion. The results of this research make it possible to indicate that the support a school can provide depends largely on the potential support it can offer, which, in turn, depends on the school-based network (Conchas, 2006; Gibson, Gándara, et al., 2004; Stanton-Salazar, 2001) they have (*see chapter 4*). Despite the fact that every young person has his/her personal network and own resources, certain links become particularly important (*see chapter 6*). As a result, if schools participate in cooperation networks, they and their pupils can benefit from the resources of broader support networks (Glendinning, Powell, & Rummery, 2002). Gradually ensuring more successful educational careers among young people from immigrant families therefore requires a sustained effort to work based on scientific evidence, sharing knowledge from each discipline and experience in order to design good socio-educational actions. We find another interesting example of this way of working at the UCLA Community School in Los Angeles. During my stay at the GSE&IS, I had the chance to meet the centre’s director of resources, Karen Hunter, and see at first hand the operation and network of education professionals inside and outside the school. This centre, in a depressed area of the city with a large presence of pupils from immigrant families, achieves successful educational careers thanks to the educational innovation programme put into practice. Among the activities carried out with the support of *Center X* at UCLA (<https://centerx.gseis.ucla.edu/>), they hold courses in English as a foreign language, training in speeding up legal procedures, and workshops, for example, to discuss publications deriving from research¹³³ with teachers and parents, with the participation of experts. This example shows that, through the establishment of links between the university and schools, education programmes can be designed, implemented and evaluated to offer an educational response suitable for pupils from immigrant families which it would be difficult to promote only from the school in any other way. Recently, the GREDI has also established a Research-Action-Participation Group in L’Hospitalet de Llobregat (GIAP-L’H¹³⁴), based on which it also develops

¹³³ During my stay at the GSE&IS, the workshops held were based on the reading and discussion of the contributions of the work ‘Learning a New Land’ (C. Suárez-Orozco et al., 2008).

¹³⁴ The GIAP-H is an interdisciplinary and inter-professional working group recognised by the Institute of Educational Sciences of the University of Barcelona. Its main purpose is to help transform and improve the social cohesion and participation of young people in districts that have been transformed based on the migratory movements of the last few years, taking a community perspective as a basis.

Conclusion (bis)

different projects and actions, seeking from a community perspective to encourage social cohesion and participation by young people.

Having come this far, the proposals described suggest that, through rethinking, firstly, particular measures in the Catalan education system and the model impregnating the attitude of secondary schools and, secondly, certain functions and roles played by professionals at that stage, the promotion of educational success among this group can be guaranteed. This would therefore help the school provide pupils with a differentiated status with greater social opportunities, counteracting the educational inequalities deriving from immigration processes that act as a barrier to the effective equality of different social groups. Ultimately, the research carried out can help to empower educators to create more democratic spaces, with approaches some authors have called 'authentic affection' (Bartolomé, 2008) or the politics of caring (Noddings, 2005; Valenzuela, 1999).

3. Limits of the research

Despite the contributions described, any study has its limits. In order to structure them, we have chosen to develop the limitations based on the theoretical, methodological and empirical reflections deriving from this study and which have emerged during its implementation.

Theoretical reflections

The first limitation of this thesis refers to the use of two of its principal constructs: 'social capital' and 'educational success'. In the early chapters it has already been documented that despite their growing use these are two broad concepts with confused conceptual delimitation which, far from being neutral, are highly politically charged. However, they have become useful theoretical and empirical instruments for understanding young people's educational careers and the greatest challenge we have faced has been precisely to establish a sufficiently exhaustive theoretical route to delimit the conceptual view we have adopted and to justify the relevance of the theoretical axes before going into the field study.

- It may be too bold to determine educational success without having the full histories of the pupils over a sufficiently long period of time, explaining the changes, ruptures and setbacks a person might experience. Having reached this point, it would probably have been more prudent to use another theoretical construct, such as academic 'engagement', which is being used by increasing numbers of authors who are analysing the educational careers of pupils (Conchas, 2001; Ream & Rumberger, 2008; C. Suárez-Orozco et al., 2009, 2008; Ulmanen, Soini, Pyhältö, & Pietarinen, 2014).
- In relation to social capital, although there is a large theoretical corpus on this concept and its link with education (Dika & Singh, 2002; González et al., 2003; Hopkins et al., 2013; Horvat et al., 2003; Stanton-Salazar, 1997), there is no unanimous definition and its use in different disciplinary fields sometimes generates confusion and/or disparate interpretations. In this case, as most of the definitions used usually refer to the form or functions associated with social capital rather than the construct itself, we decided to introduce social support and comprehensively develop these two concepts.

Methodological and empirical reflections

The other limitations derive from the very nature of the design of this research, which has raised the following issues. It is worth mentioning that we were well aware of many of the considerations raised here from the beginning, but the type of study carried out allowed us to

attend to the principal purpose in the best possible way, also taking into account the resources and time available and the scope of the problem.

- Firstly, the fact we were working with secondary data that had not been collected to attend to the main purpose of this research meant it was not possible to control all stages of data collection and processing. In some cases, because of the very nature and design of the questions on the questionnaires, sufficient information for analysis was not available and/or there was simply no data because in previous research the decision had been made not to administer certain instruments to certain people (i.e. those who had dropped out of school). Whenever possible, the lack of questions that might have been useful for the initial exploratory processing has been incorporated into the qualitative study. It is worth mentioning that, fortunately, the fact the data had formed part of previous research has provided exhaustive knowledge of all phases of its design and implementation, as well as the details of the decisions made, which is not always possible when you are working with secondary databases.
- Then, because of time issues, it has been made clear that we did not have the full histories of the academic careers of the young participants in the research, so our understanding of educational success is conditioned by the period covered by the research. In this way, we lose sight of all personal stories or experiences that have led us to them returning to study later on. Equally, we do not know about the development of their careers beyond post-compulsory education and, in this sense, more effort and resources are needed to undertake longitudinal research to continue investigating this issue and offer a full, holistic view of the phenomenon. Along these lines, we recognise the risk highlighted by Ponferrada (2008b) that ‘snapshots conceal the great school selection experienced by young working class people and those of minorities at school’.
- Similarly, in the second phase of collecting information, this research opted to carry out semi-structured interviews with teachers and pupils in a multiple case study. Under more qualitative approaches and with more complex methodological designs it is noticeable that the practice of each school works differently in relation to difference. Despite this, although the interviews have made it possible to collect a very rich information in terms of quantity, we believe it does not reflect the paradoxes of the situations in schools in sufficient depth, and that these would probably be better documented with an ethnograph.
- Meanwhile, the selection and prioritisation of certain cases subject to study, however relevant their characteristics may make them, could have ignored processes explaining educational success which have not been analysed in this research.
- Concerning the instruments used, in some cases the communicative competences in the Catalan or Spanish languages of some young people interviewed who have been living in Catalonia for a shorter time prevent them expressing themselves in the same way as they could have done in their mother tongue. This might be described as an isolated phenomenon because only three cases showed significant deficiencies, but it was one of the reasons that led us to increase the number of interviews in the case of the young people.
- Ultimately, talking about young people from immigrant families in general also becomes a limitation because it ignores possible generational and ethnic differences between the diverse social groups making up this category (C. Suárez-Orozco & Carhill, 2008). This epistemological reflection is necessary because a large set of disparate cases are concealed by the label ‘immigrant populations’ (immigrant pupils, children of immigrant families, etc.), disappearing when they are put together in the same group (Serra & Palaudàrias, 2010a, p. 33).
- Based on these reflections, then, new research processes are opened up that could complement both the research questions that have been raised in this thesis and the

emergence of other questions and working hypotheses. The creation of these questions can lead to other studies and lines of research, which we will explain in the following session, as well as the design of measures and proposals for educational actions that could be evaluated later. Providing a response to them is something we would like to take up again in future.

4. Prospective studies

The following proposals open the way firstly for issues concerned with improving this study, its transfer and applicability and, secondly, to future lines of research. In this sense, the thesis concludes with the formulation of new questions intended to guide or anchor future research in this field, which are explained below.

1. To systemise through research the creation of educational responses to the particular features of each context, evaluating their suitability for teaching and accompanying this with evaluation processes to ensure their quality.

Once the conclusions and contributions of this thesis are known, it will be time to design the knowledge transfer strategies to be followed to ensure that the learning achieved does not go unnoticed by teachers. It would be a matter of designing transfer strategies on a double level. Firstly, designing and implementing awareness-raising strategies –*conscientização* (Freire, 1979)– reaching the socio-educational agents in secondary education. Secondly, designing and jointly implementing the relevant teaching project, for example through research/action, providing teachers with prevention and intervention tools suitable for each school and educational situation, taking into account the fact that, too often, changes are suggested in schools from outside, without looking in depth at the conditions inherent in each educational institution (Tort, 2012).

2. To recognise the cultural nature of the successful educational careers of the young people from immigrant families based on research, focusing only on one group (i.e. young people from Moroccan families) and then carrying out full multicultural projects contributing to the success of the debate on educational success based on the indicators partially obtained.

As noted in the quotation in chapter five (Kluckhohn & Murray, 1948) and also in previous research (Sandín & Sánchez, 2015b), the educational careers of pupils are constructed in a singular way. In future research with the group of young people from immigrant families on this subject of study, it is essential to incorporate a cross-cultural approach concerning how they perceive, establish and mobilise both individual resources and those existing in their spaces of interaction (peers, the educational institution, the community, etc.). Only in this way can the particular features of their ‘success stories’ be discerned –stories possibly varying from one group to another– because what different people see as results and ‘expected’ behaviour differs (Gunnestad, 2006). These stories must then be developed based on ‘cultural sensitivity’ (Liebenberg & Ungar, 2009), going beyond the use of measures anticipating and expecting the same results and processes for all young people as a whole.

3. To place the theoretical and methodological approach of Social Network Analysis (SNA) at the centre of academic debates and the planning of educational and community actions –specifically those aimed at studying the academic careers of pupils from immigrant families– because of the role networks play as conduits for information and resources.

In order to study the socio-educational agents in depth, and/or in studying the institutional agents of young people from immigrant families, it is suggested that future research should incorporate mixed designs from social network analysis. In analysing educational careers, this type of design,

sequentially integrating quantitative and qualitative techniques with the graphic representation of the networks, could be very useful to continue understanding in depth the way interactions are linked to educational success or dropping out (Sandín & Sánchez, 2015a). By integrating the structures, patterns and forms of interaction of the links with the biographical or narrative reconstruction of experiences based on these links, a large quantity of information for analysis can be obtained: the stories themselves, the exhaustive exploration of the quality of the links, the temporality and intensity of the nodes, etc. (Cano, Sandín, Sánchez, & Torrent, 2014). Until now, this kind of new way of looking at socio-educational phenomena has not been explored a great deal in the literature, although it is gradually being highlighted as a key element promoting fairness and social cohesion because it incorporates a new level of analysis of educational careers. In addition, the instruments and network analyses can also make a contribution to the area of diagnosis and intervention.

4. To continue comprehensively investigating the role of the institutional agents in the personal and social networks of young people from immigrant families and their effect on the construction of educational success as they pass through the different stages of official education.

A good part of the research carried out on the successful educational careers of pupils from immigrant families from a relational perspective has been done in secondary schools, at a time when most actions are compensatory. It would be interesting for future research to focus on the early stages, for example primary education or the early years of secondary education, as there is more margin for designing and implementing preventive measures. Similarly, the results obtained raise the likelihood that, at secondary school, institutional agents take on a specific significance as a result of the psychodevelopmental stage the young people are going through, which one might think would be different at other educational levels. For example, in higher education the review of the literature points to a large proportion of the institutional and social support for the young people coming through peers. It would therefore be interesting, in future research, to continue investigating the functionality of links as institutional agents depending on educational level.

With the limitations these proposals may have, it is important to recognise that, initially, as other academics have also noted, it is more practical to start with factors affecting everyday life in schools and learning (and which, as education professionals, we can affect) than to expect structural changes (Boykin & Noguera, 2011). We conclude, then, with these proposals, which do not mark the end of research but rather the beginning of new projects continuing this line of work.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abajo, J. E., & Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi*, 11, 71-92. <http://doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.6>
- Agencia EFE. (2015, febrer 13). El 35% dels joves no tenen prou formació mínima per treballar. Espanya ha aconseguit reduir l'abandonament en nou punts els cinc anys últims. *El Periódico de Catalunya*. Madrid. Recuperat de <http://www.elperiodico.cat/ca/noticias/societat/dels-joves-tenen-prou-formacio-minima-per-treballar-3935063>
- Agneessens, F., Waeye, H., & Lievens, J. (2006). Diversity in social support by role relations: a typology. *Social Networks*, 28(4), 427-441. <http://doi.org/10.1016/j.socnet.2005.10.001>
- Aguado, M. T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 39-58.
- Aguado, M. T., Gil, I., & Mata, P. (2010). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Contrastes: Revista cultural*, 58, 11-19.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <http://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Aisenson, D. B., Aisenson, G., Batlle, S. M., Legaspi, L. P., Polastri, G. E., & Valenzuela, V. (2006). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la Escuela Media. *Anuario de investigaciones*, XIV, 71-82.
- Ajuntament de L'Hospitalet. (2006). *Projecte d'intervenció integral als barris de La Florida i Pubilla Casas*. L'Hospitalet de Llobregat.
- Ajuntament de L'Hospitalet. (2013). *Anuari estadístic de la ciutat de L'Hospitalet*. L'Hospitalet de Llobregat.
- Alba, R. (2003). *Remaking the American mainstream: assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <http://doi.org/10.4159/9780674020115>
- Alba, R. (2005). Bright vs. blurred boundaries: second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 20-49. <http://doi.org/10.1080/0141987042000280003>
- Albaigés, B., & Ferrer-Esteban, G. (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius. L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11&publicacio=560&submenu=false>
- Albaigés, B., & Martínez, M. (2012). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Informes Breus.
- Alegre, M. Á. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M. Á. (2008). Geografías adolescentes y contacto intercultural: una visión desde el ámbito escolar. *Papers, Revista de Sociologia*, 90, 33-58.
- Alegre, M. Á. (2015). *Són efectius els programes de tutorització individual com a eina d'atenció a la diversitat?* Barcelona.
- Alegre, M. Á., & Herrera, D. (2000). *Escola, oci i joves d'origen magribi. El sentit de la inserció social de les segones generacions de famílies immigrades. El cas de Mataró*. Barcelona.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: a seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 171-191. <http://doi.org/10.3102/01623737023002171>
- Algan, Y., Cahuc, P., & Shleifer, A. (2013). Teaching practices and social capital. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 189-210. <http://doi.org/10.1257/app.5.3.189>
- Allan, G. A. (1979). *A sociology of friendship and kinship*. London: Allen und Unwin.
- Allan, J., & Catts, R. (2014). Schools, social capital and space. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 217-228. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2013.863829>
- Almedom, A. M. (2005). Social capital and mental health: an interdisciplinary review of primary evidence. *Social Science and Medicine*, 61(5), 943-964. <http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.12.025>

- Álvarez Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar: influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos (Tesi doctoral)*. Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, Espanya. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10651/16082>
- Álvarez, C., & Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(3), 239-253.
- Álvarez de Sotomayor, A. (2007). *¿La etnia como fuente de capital social? Una lectura crítica del análisis de las redes co-étnicas como factor del logro educativo de los alumnos inmigrantes. Documentos de trabajo*. Córdoba: Instituto de Estudios Sociales Avanzados.
- Andres, L., Adamuti-Trache, M., Yoon, E.-S., Pidgeon, M., & Thomsen, J. P. (2007). Educational expectations, parental social class, gender, and postsecondary attainment: a 10-year perspective. *Youth & Society*, 39(2), 135-163. <http://doi.org/10.1177/0044118X06296704>
- Antonucci, T. C., Akiyama, H., & Merline, A. (2001). Dynamics of social relationships in midlife. En M. E. Lachman (Ed.), *Handbook of Midlife Development* (p. 188-214). New York, NY: Wiley.
- Antonucci, T. C., Birditt, K. S., & Akiyama, H. (2009). Convoys of social relations: an interdisciplinary approach. En V. Bengtson, D. Gans, N. Putney, & M. Silverstein (Ed.), *Handbook of Theories of Aging* (p. 247-260). New York, NY: Springer.
- Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: public policy, urban education and a new social moviment*. New York, NY: Routledge.
- Aparicio, R., & Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperat de <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanentelnmigracion/Publicaciones/HijosInmigrantes.html>
- Arellano, F. A. (2014). Immigration and occupational status in economic crisis. *Cuadernos Económicos de ICE*, 87, 161-184.
- Arjona, Á., Checa, J. C., & Checa, F. (2014). Inmigración y acceso a la universidad. Modelo interactivo de análisis. *Gazeta de Antropología*, 30(2). Recuperat de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4533>
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. <http://doi.org/10.2307/1176821>
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320. <http://doi.org/10.2307/2096106>
- Banks, J. A. (1989). Multicultural education: characteristics and goals. En J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Ed.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (p. 2-26). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bankston III, C. L., Caldas, S. J., & Zhou, M. (1997). The academic achievement of Vietnamese American students: ethnicity as social capital. *Sociological Focus*, 30(1), 1-16. <http://doi.org/10.1080/00380237.1997.10570679>
- Bankston III, C. L., & Zhou, M. (2002). Social capital as process: the meanings and problems of a theoretical metaphor. *Sociological Inquiry*, 72(2), 285-317. <http://doi.org/10.1111/1475-682X.00017>
- Baquero, C. S. (2015, febrer 18). Un estudi diu que ser immigrant afecta el rendiment escolar. *El País Catalunya*. Barcelona. Recuperat de http://cat.elpais.com/cat/2015/02/18/catalunya/1424293550_147859.html
- Barajas, H. L., & Pierce, J. L. (2001). The significance of race and gender in school success among latinas and latinos in college. *Gender Society*, 15(6), 859-878. <http://doi.org/10.1177/089124301015006005>
- Barbeito, R. L. (2008). «El estudio de la inmigración en España desde las perspectivas del capital social y el análisis de redes: estado de la cuestión». En *Sociedad, consumo y sostenibilidad: actas y textos elaborados a partir del «XIII Congreso de Sociología en Castilla-La Mancha»* (Vol. 1, p. 156-169). Almagro: Instituto de Consumo de Castilla-La Mancha.
- Barrera, M. (1980). A method for the assessment of social support networks in community survey research. *Connections*, 3, 8-13.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445. <http://doi.org/10.1007/BF00922627>
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.

Referències bibliogràfiques

- Bartolomé, L. I. (2008). Authentic cariño and respect in minority education: the political and ideological dimensions of love. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1(1), 1-17.
- Bartolomé Pina, M. (1996). *Diagnóstico del nivel de integración del alumnado magrebí en el primer ciclo de la ESO y los cursos de 7º y 8º de EGB*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Bartolomé Pina, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 15(1), 7-30.
- Bartolomé, M., Ander-Egg, E., Cabrera, F. A., Del Campo, J., Espín, J. V., Marín, M. Á., & Rodríguez, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M., Cabrera, F. A., Espín, J. V., Del Campo, J., Marín, M. Á., Rodríguez, M., ... Sabariego, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bartolomé, M., Cabrera, F. A., Espín, J. V., Del Rincón, D., Marín, M. Á., Rodríguez, M., ... Del Campo, J. (1997). Diagnóstico a la escuela multicultural. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M., Del Campo, J., Sabariego, M., & Sandín, M. P. (2000). Cómo desarrollar la identidad cultural en contextos multiculturales: aplicación y evaluación de un programa de acción tutorial desde un enfoque intercultural en tres centros públicos de Barcelona. En M. Bartolomé Pina, F. A. Cabrera, J. V. Espín, J. Del Campo, M. Á. Marín, M. Rodríguez, ... M. Sabariego (Ed.), *La construcción de la identidad en contextos multiculturales* (p. 125-269). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 163-186. <http://doi.org/10.1111/1468-5914.00096>
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2003). *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook*. London: Sage.
- Baum, S., & Flores, S. M. (2011). Higher education and children in immigrant families. *The Future of Children*, 21(1), 171-193. <http://doi.org/10.1353/foc.2011.0000>
- Baysu, G., & de Valk, H. (2012). Navigating the school system in Sweden, Belgium, Austria and Germany: school segregation and second generation school trajectories. *Ethnicities*, 12(6), 776-799. <http://doi.org/10.1177/1468796812450857>
- Bazoco, J. (2015). *L'èxit educatiu en un marc inclusiu de l'etapa secundària obligatòria (Tesi doctoral)*. Universitat de Barcelona, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Espanya. Recuperat de <http://www.tdx.cesca.es/handle/10803/295462>
- Beardslee, W. R. (1989). The role of self-understanding in resilient individuals: the development of a perspective. *The American journal of orthopsychiatry*, 59(2), 266-278. <http://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01659.x>
- Bécue, M., & Valls, J. (2005). *Manual de introducció a los métodos factoriales y clasificación con SPAD*. Bellaterra: Servei d'Estadística. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de <http://sct.uab.cat/estadistica/sites/sct.uab.cat/estadistica/files/manualSPAD.pdf>
- Behtoui, A., & Neergaard, A. (2012). Social capital, status and income attainment in the workplace. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 32(1/2), 42-55. <http://doi.org/10.1108/01443331211201752>
- Bensimon, E. M., & Dowd, A. C. (2012). *Developing the capacity of faculty to become institutional agents for Latinos in STEM*. Los Angeles, CA: University of Southern California. Recuperat de https://cue.usc.edu/files/2016/01/Bensimon_Developing-IAs_NSF-Report-CUE_2012-1.pdf
- Bernard, H. R. (2000). *Social research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bertaux, D. (1981). From the life-history approach to the transformation of sociological practice. En D. Bertaux (Ed.), *Biography and society: The life history approach in the social sciences* (p. 29-45). London: Sage.
- Besalú, X. (2002). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- Bidart, C. (2009). En busca del contenido de las redes sociales: los motivos de las relaciones. *Redes, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 16(7), 178-202. <http://doi.org/10.5565/rev/redes.369>
- Bilgili, Ö., Huddleston, T., & Joki, A.-L. (2015). *The dynamics between integration policies and outcomes: a synthesis of the literature*. Brussels: Migrant Policy Group.

- Blum, R. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16-20.
- Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Miñarro, E., Olivella, M., & Riudor, X. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC). Recuperat de http://www.ctesc.cat/doc/doc_53893194_1.pdf
- Bodovski, K., & Benavot, A. (2006). Unequal educational outcomes among first-generation immigrants: the case of youth from the former Soviet Union in Israel. *Research in Comparative and International Education*, 1(3), 253-270. <http://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.3.253>
- Boethel, M. (2003). *Diversity: school, family, & community connections. Annual synthesis 2003*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Boissevain, J. (1974). *Friends of friends: networks, manipulators and coalitions*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bonal, X. (1993). Teorías recientes en sociología de la educación: la orientación anglosajona. En M. A. García de León, G. de la Fuente, & F. Ortega (Ed.), *Sociología de la educación* (p. 351-377). Barcelona: Barcanova.
- Bonal, X., Castejón, A., Zancajo, A., & Castel, J. L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/610.pdf>
- Bonal, X., Rovira, M., Alegre, M. Á., González, I., Herrera, D., & Sauri, E. (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bonal, X., & Verger, A. (2013). Les opcions de política educativa a Catalunya. Anàlisi de l'acció de govern (2010-2013). En M. Martínez & B. Albaigés (Ed.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* (p. 313-349). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonet i Martí, J. (2011). *Introducció a la teoria fonamentada*. Barcelona: Institut de Govern i Políques Públiques.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2006). Longitudinal achievement effects of multiyear summer school: evidence from the teach baltimore randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(1), 25-48. <http://doi.org/10.3102/01623737028001025>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1993). Concluding remarks: for a sociogenetic understanding of intellectual works. En C. Calhoun, E. Lipuma, & M. Postone (Ed.), *Bourdieu: critical perspectives* (p. 263-275). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture. Reproduction* (Vol. 4). Sage.
- Boykin, A. W. (1986). The triple quandary and the schooling of Afro-American children. En U. Neisser (Ed.), *School achievement of minority children: new perspectives* (p. 57-92). London: Lawrence Erlbaum.
- Boykin, A. W. (2000). The talent development model of schooling: placing students at promise for academic success. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2), 3-25. <http://doi.org/10.1080/10824669.2000.9671377>
- Boykin, A. W., & Noguera, P. A. (2011). *Creating the opportunity to learn. Moving from research to practice to close the achievement gap*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brandon, P. D. (2004). The child care arrangements of preschool-age children in immigrant families in the United States. *International Migration*, 42(1), 65-87. <http://doi.org/10.1111/j.0020-7985.2004.00274.x>
- Brännström, L. (2008). Making their mark: the effects of neighbourhood and upper secondary school on educational achievement. *European Sociological Review*, 24(4), 463-478. <http://doi.org/10.1093/esr/jcn013>

Referències bibliogràfiques

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braxton, J. M. (2000). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513-531. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookhart, S. M. (2009). The many meanings of «multiple measures». *Educational Leadership, 67*(3), 6-12.
- Brotherton, D., & Barrios, L. (2004). *The almighty Latin King and Queen Nation: street politics and the transformation of a New York City gang*. New York, NY: Columbia University Press.
- Brown, G. W., Andrews, B., Harris, T., Adler, Z., & Bridge, L. (2009). Social support, self-esteem and depression. *Psychological Medicine, 16*(4), 813. <http://doi.org/10.1017/S0033291700011831>
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780203410028>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research, 6*(1), 97-113. <http://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Bryman, A. (2008). The end of the paradigm wars? En P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Ed.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (p. 13-26). Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington: Sage. <http://doi.org/10.4135/9781446212165.n2>
- Burt, R. S. (1983). Distinguishing relational contents. En R. S. Burt & M. Minor (Ed.), *Applied network analysis. A methodological introduction* (p. 35-74). Beverly Hills, CA: Sage.
- Burt, R. S. (1987). Social contagion and innovation: cohesion versus structural equivalence. *American Journal of Sociology, 92*(6), 1287. <http://doi.org/10.1086/228667>
- Burt, R. S. (1992). *Structure holes: the social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burt, R. S. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly, 42*, 339-365. <http://doi.org/10.2307/2393923>
- Burt, R. S. (2001). The social capital of structural holes. En M. F. Guillen, R. Collins, P. England, & M. Meyer (Ed.), *The new economic sociology developments in an emerging field* (p. 148-190). New York, NY: Russell Sage.
- Calero, J., & Escardíbul, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española, 183*(4), 33-66.
- Calero, J., & Escardíbul, J. O. (2013). El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA-2012. En *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español. Volumen II: análisis secundario* (p. 4-31). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Calero, J., & Waisgrais, S. (2008). Entorn familiar i rendiment educatiu. *Nota d'Economia, 91*, 87-104.
- Camilleri, C. (1992). El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa. En M. Siguan (Ed.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90* (p. 33-42). Barcelona: Horsori.
- Cano, A. B., Sánchez, A., & Sandín, M. P. (2014). Retomando los debates del capital social para promocionar el éxito educativo de los alumnos de origen inmigrante. *Revista Ábaco, 82*(4), 108-112.
- Cano, A. B., Sandín, M. P., Sánchez, A., & Torrent, I. (2014). *Using narratives to study the impact of social networks on the educational paths of immigrant students*. Barcelona. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/55852>
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(2), 195-207. <http://doi.org/10.3102/01623737015002195>

- Carbonaro, W. J. (1998). A little help from my friend's parents: intergenerational closure and educational outcomes. *Sociology of Education*, 71(4), 295-313. <http://doi.org/dx.doi.org/10.2307/2673172>
- Carbonell, J. (2015, abril 7). Pública o privada? A propòsit de les escoles dels Jesuïtes. *El Diari de l'Educació, Fundació Periodisme Plural*. Barcelona. Recuperat de <http://diarieducacio.cat/publica-o-privada-a-proposit-de-les-escoles-dels-jesuïtes/>
- Carbonell, J., Simó, N., & Tort, A. (2005). *Magrebés en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Carrasco Pons, S. (2001). La llengua en les relacions interculturals a l'escola. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 23, 29-40.
- Carrasco Pons, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de educación*, 330, 99-136.
- Carrasco Pons, S. (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. *Suplementos Ofrim*, 11, 37-68.
- Carrasco Pons, S. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida del alumnado de origen extranjero. *Aula de Innovación Educativa*, 147, 64-68.
- Carrasco Pons, S. (2008). Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives. *Nous Horitzons*, 190, 31-41.
- Carrasco, S., Ballestín, B., & Borison, A. (2005). Infància i immigració: tendències, relacions, polítiques. En *Vol. II, Informe Infància, Famílies i Canvis Socials a Catalunya* (p. 11-148). Barcelona: Institut d'Infància i Món Urba (CIIMU). Recuperat de http://www.ciimu.org/images/stories/CIIMU/Informes_Infancia/Informe_2004/informe_immigracio.pdf
- Carrasco, S., Ballestín, B., Herrera, D., & Olivé, C. M. (2002). Infància i immigració a Barcelona. Entre els projectes dels adults i les realitats dels infants Vol. 4. En C. Gómez-Granell, M. García-Milà, A. Ripol-Millet, & C. Panchón (Ed.), *La infància i les famílies als inicis del segle XXI. Informe 2002* (p. 1-313). Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU). Recuperat de http://www.ciimu.org/images/stories/CIIMU/Informes_Infancia/Informe_2002/volum_4_info_02.pdf
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Bertran, M. (2009). Families inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2012). With regard to the reception of foreign students. Paradoxes of inclusive education in Catalonia (Spain). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Carrington, P. J. (2014). Social network research. En S. Domínguez & B. Hollstein (Ed.), *Mixed methods social network research: design and applications* (p. 35-64). New York, NY: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/cbo9781139227193.004>
- Carter-Francique, A. R., Hart, A., & Cheeks, G. (2015). Examining the value of social capital and social support for black student-athletes' academic success. *Journal of African American Studies*, 19(2), 157-177. <http://doi.org/10.1007/s12111-015-9295-z>
- Cassel, J. (1974). Psychosocial process and «stress»: theoretical formulations. *International Journal of Health Services*, 4(3), 471-482. <http://doi.org/10.2190/WF7X-Y1L0-BFKH-9QU2>
- Castles, S., de Haas, H., & Miller, M. J. (2014). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. England: Palgrave Macmillan.
- Cebolla Boado, H. (2008). Del preescolar a las puertas de la universidad. Un análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes inmigrantes en Francia. *Revista internacional de sociología*, 51, 79-103.
- Cebolla Boado, H. (2014). Inmigración y educación: los problemas tempranos de rendimiento escolar de los hijos de los inmigrantes. En J. Arango, D. Moya Malapeira, & J. Oliver Alonso (Ed.), *Anuario de la Inmigración en España 2013. Inmigración y emigración: mitos y realidades* (p. 165-183). Barcelona: CIDOB.
- Centre d'Estudis i Recursos Culturals (CERC). (2007). *Pla de Cultura de l'Hospitalet de Llobregat. L'Hospitalet, ciutat i cultura*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Centre d'Estudis i Recursos Culturals (CERC). (2013). *Pla d'Acció Cultural de la Llagosta*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Referències bibliogràfiques

- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIIE). (2012). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2001-2012)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Chattopadhyay, T. (2014). School as a site of student social capital: an exploratory study from Brazil. *International Journal of Educational Development*, 34, 67-76.
<http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.05.001>
- Chow, H. (2000). The determinants of academic performance: Hong Kong immigrant students in Canadian schools. *Canadian Ethnic Studies*, 32(3), 105-110.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
<http://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Coelho, E. (2003). *Adding english: a guide to teaching in multilingual classrooms*. Toronto: Pippin Publishing.
- Cohen, S. (1988). Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical disease. *Health Psychology*, 7(3), 269-97. <http://doi.org/10.1037/0278-6133.7.3.269>
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. Underwood, & B. Gottlieb (Ed.), *Measuring and intervening in social support* (p. 3-25). New York, NY: Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0001>
- Colding, B. (2006). A dynamic analysis of educational progression of children of immigrants. *Labour Economics*, 13(4), 479-492. <http://doi.org/10.1016/j.labeco.2006.02.005>
- Colding, B., Husted, L., & Hummelgaard, H. (2009). Educational progression of second-generation immigrants and immigrant children. *Economics of Education Review*, 28(4), 434-443.
<http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.08.004>
- Colectivo Ioé. (2002). *Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Instituto de la Mujer.
- Colectivo Ioé. (2003). Alumnas y alumnos de origen extranjero: distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- Colectivo Ioé. (2008). Dimensiones de la inmigración en España. Impactos y desafíos. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 103, 95-104.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*. New York, NY: Free Press of Glencoe.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of Educational Opportunity. *Equity & Excellence in Education*, 6(5), 19-28.
<http://doi.org/10.1080/0020486680060504>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <http://doi.org/10.1086/228943>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (2001). Capital social y creación de capital humano. *Zona abierta*, 94, 47-81.
- Coller, X. (2005). *Estudios de casos. Cuadernos metodológicos*, 30. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Collet, J., & Tort, A. (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.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed-methods research in special education and beyond. *Learning disabilities: a contemporary journal*, 4, 67-100.
- Comissió Europea. (2005). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Brussels. SEC (2005) 419. Recuperat de http://digm.meb.gov.tr/belge/EU_edu2010_progressreport05.pdf
- Comissió Europea. (2010). *Europa 2020. Una estratègia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Brussels. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/Prioridades-Europeas/estrategia2020/informes-europeos.html>

- Conchas, G. Q. (2001). Structuring failure and success: understanding the variability in latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71(3), 475-504.
<http://doi.org/10.17763/haer.71.3.280w814v1603473k>
- Conchas, G. Q. (2006). *The color of success: race and high achieving urban youth*. New York, NY: Teachers College Press.
- Consejo Económico y Social. (2009). *Sistema educativo y capital humano. Informe 01/2009*. Madrid. Recuperat de <http://www.ces.es/documents/10180/18510/Inf0109>
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (4a ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Boston: Sage.
- Cordero, J. M., Manchón, C., & Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365(Julio-Septiembre), 12-37. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263>
- Cortes, K. E. (2006). The effects of age at arrival and enclave schools on the academic performance of immigrant children. *Economics of Education Review*, 25, 121-132.
<http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.12.001>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2n edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (p. 619-637). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Criteris de la Universitat de Barcelona (CUB). (2011). Ús no sexista del llenguatge. Recuperat 30 abril 2015, de <http://www.ub.edu/cub/criteri.php?id=561>
- Croll, P. (2004). Families, social capital and educational outcomes. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 390-416. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00275.x>
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *The Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
<http://doi.org/10.1111/0161-4681.00127>
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 267-280. <http://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00019.x>
- Crul, M. (2000). Breaking the circle of disadvantage. Social mobility of second-generation Moroccans and Turks in the Netherlands. En H. Hummelgaard & J. Perlmann (Ed.), *Immigrants, Schooling and Social Mobility* (p. 225-244). Houndmills: Macmillan Press.
- Crul, M. (2002). Success breeds success. Moroccan and Turkish student mentors in the Netherlands. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24(4), 275-287.
<http://doi.org/10.1023/A:1023324914148>
- Crul, M. (2007). The integration of immigrant youth. En M. M. Suárez-Orozco (Ed.), *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education* (p. 213-231). Berkeley, CA: University of California Press. <http://doi.org/10.1525/california/9780520254343.003.0011>
- Cuesta, C. de la. (2014). Del texto a la subjetividad. Cuestiones centrales en el análisis cualitativo de los datos. En *I Seminario Internacional de Investigación Cualitativa Aplicada a las Ciencias Sociales: Vidas y relatos: el poder de las voces en la producción del conocimiento*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperat de <http://www.ub.edu/ubtv/es/video/del-texto-a-la-subjetividad-cuestiones-centrales-en-el-analisis-cualitativo-de-los-datos>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.

Referències bibliogràfiques

- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Cummins, J. (2009). Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. En S.-K. T, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Ed.), *Social justice through multilingual education* (p. 19-35). Bristol: Multilingual Matters.
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238. <http://doi.org/10.1257/jep.15.2.213>
- Currie, J., & Thomas, D. (1999). Does head start help Hispanic children? *Journal of Public Economics*, 74(2), 235-262. [http://doi.org/10.1016/S0047-2727\(99\)00027-4](http://doi.org/10.1016/S0047-2727(99)00027-4)
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Darling-Hammond, L. (2003). Restructuring schools for student success. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Stuart Wells (Ed.), *Education: Culture, Economy, and Society* (p. 332-337). New York, NY: Oxford University Press.
- Darmody, M., Byrne, D., & McGinnity, F. (2012). Cumulative disadvantage? Educational careers of migrant students in Irish secondary schools. *Race, Ethnicity & Education*, 17(1), 129-151. <http://doi.org/10.1080/13613324.2012.674021>
- Davis, M. C., & Swan, P. D. (1999). Association of negative and positive social ties with fibrinogen levels in young women. *Health Psychology*, 18(2), 131-139. <http://doi.org/10.1037/0278-6133.18.2.131>
- Degenne, A., & Forsé, M. (1994). *Les reseaux sociaux*. Paris: Armand Colin.
- Del Campo, J., Marín, M. Á., & Vilà, R. (2013). Qüestionari de percepció de recolzament social. Context comunitari, educatiu i familiar. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34401>
- Del Campo, J., Vilà, R., & Marín, M. Á. (2014). The perception of community social support among young foreign-born people in Catalonia. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 45, 75-90.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (3a ed., p. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Ed.). (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Volumen II*. Barcelona: Gedisa.
- Departament d'Economia i Coneixement. (2012). *Estratègia Catalunya 2020*. Barcelona. Recuperat de http://www20.gencat.cat/docs/economia/70_Economia_Catalana/arxiu/ECAT_2020.pdf
- Departament d'Ensenyament. (2012). *A favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Barcelona. Recuperat de <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/>
- Departament de Benestar Social i Família. (2013). *Pacte per a la infància a Catalunya*. Barcelona.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: a literature review*. Nottingham: Department for Education and Skills. Research Report RR433.
- Devine, D. (2009). Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521-535. <http://doi.org/10.1080/01425690903101023>
- Díaz Aguado, M. J. (1996). Modelos de intervención en la construcción activa de la tolerancia, la solidaridad y el respeto intercultural en la escuela. En *Transformación social y compromiso de los profesionales: IV Jornadas de Intervención Social del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid* (p. 1929-1948). Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Díaz Aguado, M. J., Baraja, A., & Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M. J. Díaz Aguado (Ed.), *Escuela y tolerancia* (p. 101-154). Madrid: Pirámide.
- Díaz López, M. (2003). *Apoyo social y salud mental en inmigrantes: sus efectos sobre la integración*. Madrid: Consejería de Servicios Sociales.
- Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.

- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: a critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60. <http://doi.org/10.3102/00346543072001031>
- Direcció General per a la Immigració. (2014). *Pla de Ciutadania i de les Migracions: Horitzó 2016*. Barcelona. Recuperat de http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/immigracio/politiques_i_plans_dactuacio/pla_ciutadania_i_migracions_2013-2016/
- Dohrenwend, B. S., & Dohrenwend, B. P. (1981). Life stress and psychopathology. En D. A. Regier & G. Allen (Ed.), *Risk factor research in the major mental disorders* (p. 81-106). Washington, DC: Government Printing Office.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249. <http://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Dominguez Fuentes, J. M., & Hombrados, M. I. (2012). Social support and happiness in immigrant women in Spain. *Psychological reports*, 110(3), 977-990. <http://doi.org/10.2466/17.02.20.21.PRO.110.3.977-990>
- Domínguez, S. (2004). Estrategias de movilidad social: el desarrollo de redes para el progreso personal. *Araucaria, Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 5(12), 92-128. Recuperat de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=28251205>
- Downey, D. B., von Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school Year. *American Sociological Review*, 69(5), 613-635. <http://doi.org/10.1177/000312240406900501>
- Drisko, J. (1998). Using qualitative data analysis software. *Computers in Human Services*, 15(1), 1-19. http://doi.org/10.1300/J407v15n01_01
- Dronkers, J., & Heus, M. de. (2009). *Immigrants' children scientific performance in a double comparative design: the influence of origin, destination, and community*. London: Centre for Research and Analysis of Migration.
- Dufur, M. J., Parcel, T. L., & McKune, B. A. (2008). Capital and context: using social capital at home and at school to predict child social adjustment. *Journal of Health and Social Behavior*, 49(2), 146-61. <http://doi.org/10.1177/002214650804900203>
- Dufur, M. J., Parcel, T. L., & Troutman, K. P. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 1-21. <http://doi.org/10.1016/j.rssm.2012.08.002>
- Duke, N. N., Skay, C. L., Pettingell, S. L., & Borowsky, I. W. (2009). From adolescent connections to social capital: predictors of civic engagement in young adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 44(2), 161-168. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.07.007>
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: the role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68. <http://doi.org/10.2307/3090253>
- Dyk, P. H., & Wilson, S. M. (1999). Family-based social capital considerations as predictors of attainments among appalachian youth. *Sociological Inquiry*, 69(3), 477-503. <http://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1999.tb00882.x>
- Elejabarrieta, F. (2005). *Material de consulta per a aprendre a preguntar: entrevistes*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Recuperat de http://www.eapc.es/formacio/Generalitat/2005/prl_higiene/professorat/Higiene_preg.pdf
- Elliot, J., Holland, J., & Thomson, R. (2008). Longitudinal and panel studies. En P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Ed.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (p. 228-248). London: Sage. <http://doi.org/10.4135/9781446212165.n14>
- Elosua, P. (2013). Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009. *Revista de Educación*, 361, 646-664.
- Ensel, W. M., & Lin, N. (1991). The life stress paradigm and psychological distress. *Journal of Health and Social Behavior*, 32(4), 321-41. <http://doi.org/10.2307/2137101>
- Epstein, J., & Karweit, N. (Ed.). (1983). *Friends in school: patterns of selection and influence in secondary schools*. New York, NY: Academic Press.

Referències bibliogràfiques

- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 335-356. <http://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 29-43. <http://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Escardíbul, J. O. (2016). *Més despesa pública en educació millora el rendiment?* Barcelona.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.
- Espín, J. V., Marín, M. Á., Rodríguez, M., & Cabrera, F. A. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*, 315, 227-249.
- Essomba, M. À. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. À. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (p. 127-142). Madrid: Narcea.
- Faris, R. E., & Dunham, H. W. (1939). *Mental disorders in urban areas*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Farkas, G. (1996). *Human capital or cultural capital? Ethnicity and poverty groups in an urban school district*. New York, NY: Aldine de Gruyter.
- Farkas, G., Grobe, R. P., Sheehan, D., & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55(1), 127-42. <http://doi.org/10.2307/2095708>
- Fauth, R. C., Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2007). Welcome to the neighborhood? Long-term impacts of moving to low-poverty neighborhoods on poor children's and adolescents' outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 17(2), 249-284. <http://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00522.x>
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151.
- Feito, R. (2015). La experiencia escolar del alumnado de la ESO de adultos. Un viaje de ida y vuelta. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1). Recuperat de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/368>
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Fekjaer, S. N., & Birkelund, G. E. (2007). Does the ethnic composition of upper secondary schools influence educational achievement and attainment? A multilevel analysis of the Norwegian case. *European Sociological Review*, 23(3), 309-323. <http://doi.org/10.1093/esr/jcm003>
- Feld, S. L. (1981). The focused organization of social ties. *American Journal of Sociology*, 86(5), 1015-1035. <http://doi.org/10.1086/227352>
- Feldman, K., & Newcomb, T. M. (1969). *The impact of college on students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Feliciano, C. (2006). Beyond the Family: The Influence of Premigration Group Status on the Educational Expectations of Immigrants' Children. *Sociology of Education*, 79(4), 281-303. <http://doi.org/10.1177/003804070607900401>
- Feliciano, C., & Rumbaut, R. G. (2005). Gendered paths: educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087-1118. <http://doi.org/10.1080/01419870500224406>
- Ferguson, C. (2008). *The school-family connection: looking at the larger picture. A review of current literature*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with School.
- Fernández Batanero, J. M. (2006). Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1). Recuperat de <http://www.rieoei.org/1231.htm>
- 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, 157-181. Recuperat de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_07.pdf

- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., & Rivière Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación «la Caixa». Colección Estudios Sociales, 29. Recuperat de http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf
- Fernández Fernández, J. M. (2012). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers, Revista de Sociología*, 98(1), 33-60. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v98n1.342>
- Fernández, J. J., & Rodríguez, J. C. (2007). *Género, disposiciones y capacidades: hacia una comprensión empírica del fracaso escolar en España*. Madrid: ASP Research Papers 63. Recuperat de http://www.asp-research.com/sites/default/files/pdf/Asp_63a.pdf
- Ferrer-Esteban, G. (2015). *Quines estratègies d'agrupament responen a criteris d'efectivitat i d'equitat?* Barcelona.
- FETE-UGT. (2010). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: Servicio de Publicaciones de FETE-UGT. Recuperat de <http://aulainter-cultural.org/2010/06/23/libro-blanco-de-la-educacion-inter-cultural/>
- Feu, J., & Prieto-Flores, Ò. (2011). Temps educatiu i rendiment acadèmic: desigualtats educatives en grups desfavorits. *Temps d'Educació*, 40, 179-190.
- Field, J. (2008). *Social capital*. New York: Routledge.
- Fielding, N., & Lee, R. M. (1998). Managing data in CAQDAS. En *Computer Analysis and Qualitative Research* (p. 86-118). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Figuera, P., Freixa, M., Massot, M. I., Torrado, M., & Rodríguez, M. L. (2008). L'èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals. En *Recerca i immigració. Col·lecció Ciutadania i Immigració*, 1 (p. 13-31). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria per a la Immigració. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/21798>
- Figuera, P., & Massot, M. I. (2013). Estrategias para facilitar la transición al final de la secundaria. En L. Santana (Ed.), *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría* (p. 267-296). Madrid: Wolters Kluwer.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <http://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistic.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <http://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fischer, C. S. (1982). *To dwell among friends: Personal networks in town and city*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fischer, C. S., & Shavit, Y. (1995). National differences in network density: Israel and the United States. *Social Networks*, 17(2), 129-145. [http://doi.org/10.1016/0378-8733\(94\)00251-5](http://doi.org/10.1016/0378-8733(94)00251-5)
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research: theory, method and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Forni, P., Siles, M., & Barreiro, L. (2004). *¿Qué es el capital social y cómo analizarlo en contextos de exclusión social y pobreza? Estudios de caso en Buenos Aires, Argentina*. East Lansing, MI: Julian Samora Research Institute, Michigan State University. Research Report No. 35. Recuperat de http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/capital_social_en_exclusion_y_pobreza_jsri.pdf
- Franzé, A. (1999). Escolarización de niños de origen marroquí y educación intercultural: algunas reflexiones sobre el caso. *Anales de Historia Contemporánea*, 15, 179-196.
- Franzé, A. (2000). Escuela e inmigración: Respuestas educativas ante la diversidad. *Estudios de Juventud*, 49, 67-73.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <http://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freeman, L. C., & Ruan, D. (1997). An international comparative study of interpersonal behavior and role relationships. *L'Année Sociologique*, 47(1), 89-115.

Referències bibliogràfiques

- Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Brasil: Cortez & Moraes.
- Fullana, J. (1995). *La investigació sobre l'èxit i el fracàs escolar des de la perspectiva dels factors de risc. Implicacions per a la recerca i la pràctica educatives (Tesi doctoral)*. Universitat de Girona, Departament de Pedagogia, Espanya. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10803/7980>
- Fullana, J., Besalú, X., & Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (2a ed.). Madrid: La Muralla.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gándara, P. C. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency status*. Santa Barbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Gándara, P. C. (2005). *Fragile futures: risk and vulnerability among latino high achievers*. Princeton, NJ: Policy Information Center. Educational Testing Service.
- Gándara, P. C., O'Hara, S., & Gutiérrez, D. (2004). The changing shape of aspirations: peer influence on achievement behavior. En M. A. Gibson, P. C. Gándara, & J. Peterson Koyama (Ed.), *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement* (p. 39-62). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Garcia Alegre, E. (2013). Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives. En M. Martínez & B. Albaigés (Ed.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* (p. 415-444). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- García Castaño, F. J., Fernández Echeverría, J., Rubio Gómez, M., & Soto Páez, M. L. (2011). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el «alumnado de nueva incorporación». En F. J. García Castaño & S. Carrasco (Ed.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación N°8* (p. 403-492). Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación, 345*, 23-60.
- García Gómez, L., & Arroyo González, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva, 7*(2), 127-142.
- García Gracia, M., Casal, J., Merino, R., & Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación, 361*, 65-94. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- García Ramírez, M., Martínez García, M. F., & Albar Marín, M. J. (2002). La elección de fuentes de apoyo social entre inmigrantes. *Psicothema, 14*(2), 369-374. Recuperat de <http://www.psicothema.com/pdf/734.pdf>
- García Ramírez, M., Martínez García, M. F., & Maya Jariego, I. (2001). El rol del apoyo social y las actitudes hacia el empleo en el emplazamiento laboral de inmigrantes. *Anuario de psicología, 32*(3), 51-65.
- Garcia-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income hispanic girls. *Youth & Society, 39*(2), 164-181. <http://doi.org/10.1177/0044118X07303263>
- García-Valdecasas, J. I. (2011). Una definición estructural de capital social. *Redes, Revista hispana para el análisis de redes sociales, 20*, 132-160. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/Redes/article/view/249752>
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist, 34*, 416-430. <http://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry, 56*(1), 127-136.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas. *Revista CRevista Complutense de Educación, 20*(2), 275-291.

- Garreta, J., & Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Colección de Investigación, 155.
- Garreta, J., & Llevot, N. (2006). La educación intercultural: discursos y prácticas. En N. Llevot (Ed.), *Conversaciones Pedagógicas* (p. 9-18). Lleida: Universitat de Lleida.
- Garrett, M. W. (1995). Between two worlds: cultural discontinuity in the dropout of native american youth. *School Counsellor*, 42, 186-195.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference* (4a ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation: Siks immigrants in an american high school*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gibson, M. A. (2005). Promoting academic engagement among minority youth: implications from John Ogbu's Shaker Heights ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(5), 581-603. <http://doi.org/10.1080/09518390500224853>
- Gibson, M. A., Bejín, L. F., Hidalgo, N., & Rolón, C. (2004). Belonging and school participation: lessons from a migrant student club. En M. A. Gibson, P. C. Gándara, & J. P. Koyama (Ed.), *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement* (p. 129-149). New York: Teachers College Press.
- Gibson, M. A., & Carrasco, S. (2009). The education of immigrant youth: some lessons from the U.S. and Spain. *Theory Into Practice*, 48(4), 249-257.
- Gibson, M. A., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., & Ríos-Rojas, A. (2013). Different systems, similar results: youth of immigrant origin at school in California and Catalonia. En R. Alba & J. Holdaway (Ed.), *The children of immigrants at school. A comparative look at integration in the United States and Western Europe* (p. 84-119). New York, London: Social Science Research Council & New York University Press.
- Gibson, M. A., Gándara, P. C., & Koyama, J. P. (2004). *School connections: U.S. Mexican youth, peers, and school achievement*. New York, NY: Teachers College Press. Recuperat de <http://books.google.es/books?id=8SdZxQflsLgC>
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. [http://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](http://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Gil, G. (2005). *Formación profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de grado medio (Tesi doctoral)*. Universitat de València, Departament de Didàctica i Organització Escolar, Espanya. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/9655>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Glendinning, C., Powell, M., & Rummery, K. (2002). *Partnerships, new labour and the governance of welfare*. London: The Policy Press.
- Goenechea, C. (2005). Género y lugar de procedencia: dos variables clave en la integración escolar del alumnado extranjero. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 151 - 168.
- Gómez, J. (2014). El estado dinámico de la interculturalidad: convivencia escolar. En X. Besalú, J. A. García, R. García, & B. López (Ed.), *Aproximación al estado de la interculturalidad. Red de escuelas interculturales* (p. 25-40). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gómez, L., Pérez, M., & Vila, J. (2001). Problemática actual del apoyo social y su relación con la salud: una revisión: una revisión. *Psicología conductual, Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 9(1), 5-38.
- Gonzales, R. G. (2010). On the wrong side of the tracks: understanding the effects of school structure and social capital in the educational pursuits of undocumented immigrant students. *Peabody Journal of Education*, 85(4), 469-485. <http://doi.org/10.1080/0161956X.2010.518039>

Referències bibliogràfiques

- González Falcón, I. (2007). *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria: propuestas de mejora a partir de un estudio de casos (Tesi doctoral)*. Universidad de Huelva, Departamento de Educación, Espanya. Recuperat de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/605>
- González Sanz, G. (2010). Aproximación a los jóvenes inmigrantes. En J. de D. González-Anleo, P. González, & L. Ayuso (Ed.), *Jóvenes españoles 2010* (p. 299-356). Madrid: Ediciones SM.
- González, A., & Liu, M.-M. (2012). Capital social y migración internacional. Avances recientes y caminos por recorrer. *RES. Revista Española de Sociología*, 17, 159-172.
- González, K. P., Stoner, C., & Jovel, J. E. (2003). Examining the role of social capital in access to college for Latinas: toward a college opportunity framework. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2(2), 146-170. <http://doi.org/10.1177/1538192702250620>
- Gordillo, M. M. (2010). ¿Qué se puede hacer? Algunas propuestas (razonables) para promover el éxito escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, 105-114.
- Gottlieb, B. H. (1981). *Social networks and social support*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gottlieb, B. H. (1985). Social support and the study of personal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2(3), 351-375. <http://doi.org/10.1177/0265407585023007>
- Gottlieb, B. H., & Bergen, A. E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(5), 511-520. <http://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.10.001>
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- Gracia, E. (2011). Apoyo social e intervención social y comunitaria. En I. F. Sedano & J. Francisco Morales Domí (Ed.), *Psicología de la intervención comunitaria* (p. 129-171). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gracia, E., & Herrero, J. (2004). Personal and situational determinants of relationship-specific perceptions of social support. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(5), 459-476. <http://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.5.459>
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Gracia, E., Musitu, G., & García, F. (1991). El apoyo social en el contexto de la intervención comunitaria: una propuesta de evaluación. En F. Morais & E. Fernandes (Ed.), *Psicología comunitaria: Experiências e reflexões*. Oporto: APPORT.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. <http://doi.org/10.1086/225469>
- Granovetter, M. S. (1983). The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233. <http://doi.org/10.2307/202051>
- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A. H., Suárez-Orozco, C., & Camic, P. M. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46(4), 393-412. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.001>
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 207-211. <http://doi.org/10.1080/01406720500256293>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-methods evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <http://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Gualda, E. (2004). Actitudes hacia la migración y capital social: la participación de los europeos en redes sociales y sus vínculos con una mayor aceptación de la población extranjera. *Redes, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 7(3). <http://doi.org/10.5565/rev/redes.60>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1990). *Fourth generation evaluation* (2a ed.). London: Sage.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <http://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Gundara, J. S. (1998). Interculturalidad y xenofobia en la Europa multicultural. En J. M. Paludàrias, X. Besalú, & G. Campani (Ed.), *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular* (p. 93-104). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

- Gunnestad, A. (2006). Resilience in a cross-cultural perspective: how resilience is generated in different cultures. *Journal of Intercultural Communication*, 11, 1404-1634. Recuperat de <http://www.immi.se/intercultural/nr11/gunnestad.htm>
- Gurin, G., Veroff, J., & Feld, S. (1960). *Americans view their mental health: a nationwide interview survey*. New York: Basic Books.
- Haan, M. J. de, & Elbers, E. P. J. M. (2005). Peer tutoring in a multi-ethnic classroom in the Netherlands: a multi-perspective analysis of diversity. *Comparative Education Review*, 49(3), 365-388. <http://doi.org/10.1086/430262>
- Hagan, J., MacMillan, R., & Wheaton, B. (1996). New kid in town: social capital and the life course effects of family migration on children. *American Sociological Review*, 61(3), 368-385. <http://doi.org/10.2307/2096354>
- Hakuta, K., Butler, Y. G., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Hao, L., & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71(3), 175-198. <http://doi.org/10.2307/2673201>
- Harris, D. M., & Kiyama, J. M. (2013). The role of school and community-based programs in aiding latina/o high school persistence. *Education and Urban Society*, 47(2), 182-206. <http://doi.org/10.1177/0013124513495274>
- Harry, B. (1992). *Cultural diversity, families, and the special education system: communication and empowerment*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harry, B., & Klinger, J. (2006). *Why are so many minority students in special education? Understanding race & disability in schools*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. What is the research evidence? En *Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality* (Vol. 12, p. 1-17). Melbourne: Australian Council for Educational Research Camberwell. Recuperat de http://www.annedavies.com/pdf/19C_expertteachers_hattie.pdf
- Henry, C. S., Merten, M. J., Plunkett, S. W., & Sands, T. (2008). Neighborhood, parenting, and adolescent factors and academic achievement in latino adolescents from immigrant families. *Family Relations*, 57(5), 579-590. <http://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00524.x>
- Hernández, F. (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2010). Ampliación y fundamentación de los métodos mixtos. En *Metodología de la investigación* (5a ed.). México DF: McGraw-Hill.
- Hernández, S., Alonso, E., & Pozo, C. (2006). Social support interventions in migrant populations. *British Journal of Social Work*, 36(7), 1151-1169. <http://doi.org/10.1093/bjsw/bch396>
- Hernández, S., Martos, M. J., Alonso, E., & Pozo, C. (2005). Estructura y funciones del apoyo social en un colectivo de inmigrantes marroquíes. *Anales de Psicología*, 21(2), 304-315.
- Herrera, D. (2003). School success of Moroccan youth in Barcelona: theoretical insights for practical questions. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, 4, 97-108.
- Herrero, J. (2004a). La perspectiva ecológica. En G. Musitu, J. Herrero, L. M. Cantera, & M. Montenegro (Ed.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (p. 55-77). Barcelona: UOC.
- Herrero, J. (2004b). Redes sociales y apoyo social. En G. Musitu, J. Herrero, L. M. Cantera, & M. Montenegro (Ed.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (p. 116-140). Barcelona: UOC.
- Herreros, F. (2002). ¿Son las relaciones sociales una fuente de recursos? Una definición del capital social. *Papers, Revista de Sociologia*, 67, 129-148. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v67n0.1669>
- Heyneman, S. P. (2003). Defining the influence of education on social cohesion. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice*, 3(4), 73-97.
- Hinkle, L. E., & Wolf, H. G. (1957). Health and social environment: experimental investigation. En A. H. Leighton, J. A. Clausen, & R. N. Wilson (Ed.), *Explorations in social psychiatry* (p. 105-135). New York, NY: Basic Books, Inc.

Referències bibliogràfiques

- Hirsch, B. J. (1979). Psychological dimensions of social networks: a multimethod analysis. *American Journal of Community Psychology*, 7(3), 263-277. <http://doi.org/10.1007/BF00890691>
- Hirsch, B. J. (1980). Natural support systems and coping with major life changes. *American Journal of Community Psychology*, 8(2), 159-172. <http://doi.org/10.1007/BF00912658>
- Hobfoll, S., & Stokes, J. (1988). The process and mechanics of social support. En S. Duck (Ed.), *Handbook of Personal Relationships* (p. 497-517). New York, NY: Wiley.
- Hopkins, M., Martinez-Wenzl, M., Aldana, U. S., & Gándara, P. (2013). Cultivating capital: Latino newcomer young men in a U.S. urban high school. *Anthropology & Education Quarterly*, 44(3), 286-303. <http://doi.org/10.1111/aeq.12026>
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351. <http://doi.org/10.3102/00028312040002319>
- Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999). *Going to college: how social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241(4865), 540-545. <http://doi.org/10.1126/science.3399889>
- Houtte, M. Van, Tarabini, A., Murillo, X., & Prats, E. (2015). *Les expectatives del professorat, clau de l'èxit educatiu?* Barcelona: Aula de la Fundació Jaume Bofill. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/?codmenu=01¬=1134>
- Huang, J., Maassen van den Brink, H., & Groot, W. (2010). *A meta-analysis of the effect of education on social capital*. Amsterdam, Groningen, Maastricht: TIER Working Paper Series. WP 10/09. Recuperat de [http://www.tierweb.nl/tier/assets/files/UvA/A Meta-Analysis of the effect of Education.final.pdf](http://www.tierweb.nl/tier/assets/files/UvA/A%20Meta-Analysis%20of%20the%20effect%20of%20Education.final.pdf)
- Huguet, Á., Navarro, J. L., Chireac, S.-M., & Sansó, C. (2009). Edad de llegada y lengua de la escuela: consideraciones a partir de un estudio con alumnado inmigrante. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 62(3), 219-229.
- Huguet, Á., Navarro, J. L., Chireac, S.-M., & Sansó, C. (2012). Immigrant children and access to school language. A comparative study between Latin American and non-Latin American students in Spain. *VIAL, Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 9, 85-106.
- Huguet, Á., Navarro, J. L., Huguet, Á., & Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *C & E: Cultura y educación*, 18(2), 117-126.
- Hurd, C. A. (2004). «Acting out» and being a «schoolboy»: performance in an ELD classroom. En M. A. Gibson, P. C. Gándara, & J. P. Koyama (Ed.), *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement* (p. 63-86). New York: Teachers College Press.
- Hussein, A. (2009). The use of triangulation in social sciences research: can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of Comparative Social Work*, 1, 1-12.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y formación profesional. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFFIE). Recuperat de <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>
- Inglehart, R. (1998). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Institute of Education Sciences (IES). (2014). Education Longitudinal Study of 2002-2013. Recuperat 4 octubre 2014, de <http://nces.ed.gov/surveys/els2002/index.asp>
- Instituto de Formación del Profesorado Investigación e Innovación Educativa (IFFIE). (2009). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1998-2009)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto de Formación del Profesorado Investigación e Innovación Educativa (IFFIE). (2010). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1999-2010)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto de Formación del Profesorado Investigación e Innovación Educativa (IFFIE). (2011). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2011). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Recuperat de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Spain/Spain_Estrategia_Educacion_Formacion_2020.pdf
- Israel, G. D., Beaulieu, L. J., & Hartless, G. (2001). The influence of family and community social capital on educational achievement. *Rural Sociology*, *66*(1), 43-68. <http://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2001.tb00054.x>
- Iyengar, R., Mela, M., & Thapa, A. (2010). The effect of social capital on years of schooling: a case of rural India. En *54th Annual Conference of the Comparative and International Education Society*. Chicago, IL. Recuperat de http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/3/9/9/7/1/p399710_index.html
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., ... Michelson, S. (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, *35*(2), 202-218. <http://doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, *42*(1), 82-110. <http://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jociles, M. I. (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gazeta de Antropología*, *22*. Recuperat de http://www.ugr.es/~pwlac/G22_27Marialsabel_Jociles_Rubio.html
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2014). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed methods research: a research paradigm whose time has come*. *Educational Researcher* (Vol. 33). <http://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kahn, R. L., & Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: attachment, roles and social support. En P. B. Baltes & O. G. Brim (Ed.), *Lifespan development and behavior* (p. 252-286). San Diego, CA: Academic Press.
- Kao, G. (2004). Social capital and its relevance to minority and immigrant populations. *Sociology of Education*, *77*(2), pp. 172-175. <http://doi.org/10.1177/003804070407700204>
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: the educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, *76*, 1-19. Recuperat de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=9504181506&site=ehost-live>
- Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, *106*(3), 349-384. <http://doi.org/10.1086/444188>
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J., Waters, M., & Holdaway, J. (2008). *Inheriting the city. The children of immigrants come of age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kitchener, K., & Kitchener, R. (2009). Social science research ethics. Historical and philosophical issues. En D. Mertens & P. Ginsberg (Ed.), *The handbook of social research ethics* (p. 5-22). London: Sage Publications.
- Kluckhohn, C., & Murray, H. A. (1948). *Personality in nature, society and culture*. New York, NY: Knopf.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: inside the National Survey of Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *33*(3), 10-17,66. <http://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *35*(2), 24-32. <http://doi.org/10.1080/00091380309604090>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. Recuperat de http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2010). *Student success in college: creating conditions that matter*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Referències bibliogràfiques

- Kuzel, A. (1992). Sampling in qualitative inquiry. En B. Crabtree & W. Miller (Ed.), *Doing qualitative research* (p. 31-44). Newbury Park, CA: Sage.
- Kvale, S. (2010). *Doing interviews*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage Publications.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
<http://doi.org/10.2307/2673185>
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Barcelona: Experiència.
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479.
<http://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Lee, J. C., & Hatteberg, S. J. (2015). Bilingualism and status attainment among latinos. *The Sociological Quarterly*, 56(4), 695-722. <http://doi.org/10.1111/tsq.12097>
- Lee, M. (2010). Researching social capital in education: some conceptual considerations relating to the contribution of network analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), pp. 779-792.
<http://doi.org/10.1080/01425692.2010.515111>
- Lerbert-Sereni, F., & Egado, A. (2006). El apoyo social en el proceso de acompañamiento. *Psychofenia*, IX(14), 119-136.
- Levels, M., & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404-1425.
<http://doi.org/10.1080/01419870701682238>
- Levels, M., Dronkers, J., & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant children's educational achievement in Western countries: origin, destination, and community effects on mathematical performance. *American Sociological Review*, 73(5), 835-853. <http://doi.org/10.1177/000312240807300507>
- Leventhal, T., & Dupéré, V. (2011). Moving to opportunity: does long-term exposure to «low-poverty» neighborhoods make a difference for adolescents? *Social Science and Medicine*, 73(5), 737-743.
<http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.06.042>
- Lewins, A., & Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research: a step-by-step guide*. London: Sage Publications. <http://doi.org/10.4135/9780857025012>
- Lewis, J. L., Ream, R. K., Bocian, K. M., Cardullo, R. A., Hammond, K. A., & Fast, L. A. (2012). Con Cariño: teacher caring, math self-efficacy, and math achievement among hispanic english learners. *Teachers College Record*, 114(7), 1-42. Recuperat de <http://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=16472>
- Liebenberg, L., & Ungar, M. (2009). *Researching resilience*. Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- Lin, N. (1982). Social resources and instrumental action. En P. V. Marsden & N. Lin (Ed.), *Social Structure and Network Analysis* (p. 132-145). Beverly Hills, CA: Sage.
- Lin, N. (1986a). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean, & W. N. Ensel (Ed.), *Social support, life events and support* (p. 17-30). New York, NY: Academic Press. <http://doi.org/10.1016/b978-0-12-450660-2.50008-2>
- Lin, N. (1986b). Modeling the effects of social support. En N. Lin, A. Dean, & W. M. Ensel (Ed.), *Social support, life-events and depression* (p. 173-209). New York, NY: Academic Press.
<http://doi.org/10.1016/b978-0-12-450660-2.50019-7>
- Lin, N. (1999a). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Lin, N. (1999b). Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 467-487.
<http://doi.org/10.1146/annurev.soc.25.1.467>
- Lin, N. (2001). *Social capital. A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://doi.org/10.1017/CBO9780511815447>
- Lin, N., Cook, K. S., & Burt, R. S. (2001). *Social capital: theory and research*. New York: Aldine de Gruyter.
<http://doi.org/10.1017/CBO9780511815447>
- Lin, N., & Ensel, W. (1989). Life stress and health: stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399. <http://doi.org/10.2307/2095612>

- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <http://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. En *Naturalistic inquiry* (p. 289-331). Newbury Park, CA: Sage.
- Lindo, F. (2000). Does culture explain? Understanding differences in school attainment between Iberian and Turkish youth in the Netherlands. En H. Vermeulen & J. Perlmann (Ed.), *Immigrants, Schooling and Social Mobility* (p. 206-224). Houndmills: Macmillan Press.
- López Belmonte, J. L. (2013). *Diversidad cultural y educación intercultural*. Melilla: GEEPP.
- López, E. (1996). *Social capital and the educational performance of Latino and Non-Latino youth*. San Luis Obispo, CA: Julian Samora Research Institute.
- López, I., Menéndez, S., Lorence, B., Jiménez, L., Hidalgo, M. V., & Sánchez, J. (2007). Evaluación del apoyo social mediante la escala ASSIS: descripción y resultados en una muestra de madres en situación de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 16(3), 323-338. <http://doi.org/10.4321/S1132-05592007000300003>
- López, M. L., & Cooper, L. (2011). *Social support measures review*. Laytonville, MD: National Center for Latino Child & Family Research.
- López, M., & Chacón, F. (1999). *Intervención psicosocial y servicios sociales. Un enfoque participativo*. Madrid: Síntesis.
- López, P., & Alcaide, V. (2011). El capital social y las redes personales en el estudio de las trayectorias laborales. *Redes, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20(3), 51-80. <http://doi.org/10.5565/rev/redes.409>
- Louie, V. (2006). Second-generation pessimism and optimism: how Chinese and Dominicans understand education and mobility through ethnic and transnational orientations. *International Migration Review*, 40(3), 537-572. <http://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2006.00035.x>
- Lozares, C. (2003). Valores, campos y capitales sociales. *Redes, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 4. <http://doi.org/10.5565/rev/redes.41>
- Lozares, C., López-Roldán, P., Verd, J. M., Martí, J., & Molina, J. L. (2011). Cohesión, vinculación e integración sociales en el marco del capital social. *Redes, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20. <http://doi.org/10.5565/rev/redes.407>
- Lozares, C., Verd, J. M., & Barranco, O. (2013). El potencial analítico de las redes socio-métricas y ego-centradas: una aplicación al estudio de la cohesión-integración de colectivos sociales. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 26, 35-62. <http://doi.org/10.5944/empiria.26.2013.7152>
- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P. C., Snijders, T. A. B., Creemers, B. P. M., & Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44(6), 491-512. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.07.005>
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511615788>
- MacQueen, K. M., McLellan-Lemal, E., Bartholow, K., & Milstein, B. (2008). Team-based codebook development: structure, process, and agreement. En G. Guest & K. M. MacQueen (Ed.), *Handbook for Team-Based Qualitative Research* (p. 119-136). Lanham, New York, Toronto, Plymouth UK: Altamira Press.
- Maele, D. Van, & Houtte, M. Van. (2014). Teacher trust in students and the organizational school context: the role of student culture and teachability perceptions. En D. Van Maele, P. B. Forsyth, & M. Van Houtte (Ed.), *Trust and School Life* (p. 171-188). The Netherlands: Springer. http://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_8
- Magnuson, K. A., Lahaie, C., & Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Social Science Quarterly*, 87(5), 1241-1262. <http://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00426.x>
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157. <http://doi.org/10.3102/00028312041001115>
- Malusà, G. (2014). Processi efficaci Processi efficaci efficaci di apprendimento cooperativo in contesti di apprendimento cooperativo in contesti multiculturali della scuola primaria. *Encyclopaideia*, XVIII(38), 92-112.

Referències bibliogràfiques

- Mantovani, D., & Martini, E. (2008). Children of immigrants in Trento: educational achievement through the lens of friendship. *Intercultural Education*, 19(5), 435-447. <http://doi.org/10.1080/14675980802531689>
- Mapfumo, J., & Muchena, P. (2013). School connectedness: exploring the concept in Zimbabwean schools. *Academic Research International*, 4(2), 558-575.
- Marhuenda, F. (2012). *La formación profesional*. Madrid: Síntesis.
- Marí-Klose, P., Julià, A., & Escapa, S. (2013). El paper de les famílies immigrades en la promoció de l'èxit educatiu: pràctiques parentals involucrades en processos de resiliència. En *Recerca i immigració VI. Col·lecció Ciutadania i Immigració*, 10. (p. 83-109). Barcelona: Departament de Benestar Social i Família.
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F. J., Gómez-Granell, C., & Martínez, À. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Caixa Catalunya Obra Social. Recuperat de http://obrasocial.catalunyacaixa.com/osocial/idiomes/2/fitxers/solidaritat/informe_incl08cas.pdf
- Marín Gracia, M. A. (1999). Educación multicultural. *Revista de investigación educativa, RIE*, 17(2), 461-463.
- Marín Gracia, M. A. (2004a). L'educació intercultural. *Guix: Elements d'acció educativa*, 302, 10.
- Marín Gracia, M. A. (2004b). Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l'educació. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 75-92.
- Marín Gracia, M. A. (2005). Identidad y multiculturalidad. En I. Martínez Santa María de Unzá (Ed.), *Elogio de la diversidad: estudio interdisciplinar de las migraciones* (p. 117-153). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Marín, J. O., Feixa, C., & Nin, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 493-514.
- Marín, M. A., & Rodríguez, S. (2001). Prospectivas del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa (RIE)RIE*, 19(2), 315-362.
- Marín, M. A., Bartolomé, M., & Cabrera, F. A. (2008). Plan de acción de Cataluña para la acogida e integración de inmigrantes del 2005: elaboración de una guía de evaluación. En *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación: comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (p. 2049-2060). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. <http://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Martínez, J. L., & Fuertes, J. A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14(2), 235-250. <http://doi.org/10.1174/021347499760259976>
- Martínez, M. (2008). *Propostes entorn del professorat i el Sistema Educatiu Català*. Barcelona.
- Marx, K. (1933). *Wage-labour and capital*. New York: International Publishers.
- Massey, D. S., & García, F. (1987). The social process of international migration. *Science*, 237(4816), 733-738. <http://doi.org/10.1126/science.237.4816.733>
- Massot, M. I. (2003a). Els joves que viuen entre cultures: un nou repte educatiu. *Temps d'educació*, 27, 85-104.
- Massot, M. I. (2003b). *Jóvenes entre culturas: la construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Massot, M. I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Biquerra (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (p. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *The American psychologist*, 56(3), 227-238. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth wave rises. *Development and psychopathology*, 19(3), 921-30. <http://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Mauricio, B., & Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 121-144.

- Maya-Jariego, I. (1999a). *Análisis de los recursos de apoyo social de los inmigrantes africanos y latinoamericanos en Andalucía. Tipología de redes y procesos de adaptación (Tesi doctoral)*. Universidad de Sevilla, Departamento de Psicología Social, Espanya. Recuperat de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/114770>
- Maya-Jariego, I. (1999b). Cadenas migratorias y redes de apoyo social de las mujeres peruanas en Sevilla. *Demófilo: Revista de cultura tradicional*, 29, 87-106.
- Maya-Jariego, I. (2009). Mallas de paisanaje: el entramado de relaciones de los inmigrantes. *Redes, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 17(13), 273-303. <http://doi.org/10.5565/rev/redes.385>
- McKenzie, K., Whitley, R., & Weich, S. (2002). Social capital and mental health. *The British Journal of Psychiatry*, 181(4), 280-283. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0013214>
- McMahan, I. D. (1992). Public preschool from the age of two: the École Maternelle in France. *Young Children*, 47(5), 22-28.
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L., & Lintz, A. (1996). *Constructing school success: the consequences of untracking low-achieving students*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9781139174664>
- Meneses, J., & Mominó, J. M. (2008). La generación de capital social en el sistema educativo no universitario: un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas de Cataluña. *Papers, Revista de Sociologia*, 87, 47-75.
- Merino, R. (2005). La nueva formación profesional vista por los alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 289-303.
- Merino, R., & Llosada, J. (2007). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles. *Témpora*, 10, 215-244.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: the transformative-emancipatory perspective. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (p. 135-164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meunier, M. (2011). Immigration and student achievement: Evidence from Switzerland. *Economics of Education Review*, 30(1), 16-38. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.06.017>
- Michael, A., Andrade, N., & Bartlett, L. (2007). Figuring «success» in a bilingual high school. *The Urban Review*, 39(2), 167-189. <http://doi.org/10.1007/s11256-007-0045-y>
- Miguel Luken, V. de. (2006). Inmigración y redes personales de apoyo. *Redes, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 11(10). Recuperat de http://revista-redes.rediris.es/html-vol11/Vol11_10.htm
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millán, R., & Gordon, S. (2004). Capital social: una lectura de tres perspectivas clásicas. *Revista mexicana de sociología*, 66(4), 711-747. <http://doi.org/10.2307/3541414>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). Datos del Informe PISA. Recuperat 27 febrer 2015, de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2014/04/20140401-pisa.html>
- Mistry, R. S., White, E. S., Benner, A. D., & Huynh, V. W. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 826-838. <http://doi.org/10.1007/s10964-008-9300-0>
- Modood, T. (2004). Capitals, ethnic identity and educational qualifications. *Cultural Trends*, 13(2), 87-105. <http://doi.org/10.1080/0954896042000267170>
- Molina, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Molina, J. L. (2005). El estudio de las redes personales: contribuciones, métodos y perspectivas. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 10, 71-106.

Referències bibliogràfiques

- Monkman, K. (2005). Social and cultural capital in an urban latino school community. *Urban Education*, 40(1), 4-33. <http://doi.org/10.1177/0042085904270416>
- Moos, R. H. (2005). Contextos sociales, afrontamiento y bienestar: lo que sabemos y lo que necesitamos saber. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 15-29.
- Morales, E. E. (2010). Legitimizing Hope: An Exploration of Effective Mentoring for Dominican American Male College Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 11(3), 385-406. <http://doi.org/10.2190/CS.11.3.e>
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76. <http://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Morgan, S. L., & Sørensen, A. B. (1999). Parental networks, social closure, and mathematics learning: a test of Coleman's social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 64(5), 661-681. <http://doi.org/10.2307/2657368>
- Morgan, S. L., & Todd, J. J. (2009). Intergenerational closure and academic achievement in High school: a new evaluation of Coleman's conjecture. *Sociology of Education*, 82(3), 267-286. <http://doi.org/10.1177/003804070908200304>
- Morrow, V. (1999). Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review. *Sociological Review*, 47(4), 744-765. <http://doi.org/10.1111/1467-954X.00194>
- Morrow, V. (2001). Young people's explanations and experiences of social exclusion: retrieving Bourdieu's concept of social capital. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21(4/5/6), 37-63. <http://doi.org/10.1108/01443330110789439>
- Morse, J. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5, 147-149. <http://doi.org/10.1177/104973239500500201>
- Moscoso, M. F. (2008). Subjetividades infantiles, migración y escuela. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 31, 131-144.
- Moskal, M. (2013). Polish migrant youth in Scottish schools: conflicted identity and family capital. *Journal of Youth Studies*, 17(2), 279-291. <http://doi.org/10.1080/13676261.2013.815705>
- Mullan, K., Harker, K., & Guo, G. (2003). The role of peers in the adaptation processes of immigrant youth. En *Annual Meeting of the Population Association of America*. Minneapolis, MN: Department of Sociology and The Carolina Population Center University of North Carolina, Chapel Hill.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241-255. <http://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2001.tb01110.x>
- Muller, C., & Ellison, C. G. (2001). Religious involvement, social capital, and adolescents' academic progress: evidence from the National Education Longitudinal Study of 1988. *Sociological Focus*, 34(2), 155-183. <http://doi.org/10.1080/00380237.2001.10571189>
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenko, M. A., Suárez Ojeda, E. N., Infante, F., & Grotberg, E. H. (1998). *Manual de identificación y promoción—n de la resiliencia en ni—ños y adolescentes*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W.K. Kellogg, y Autoridad Sueca para el Desarrollo Interacional (ASDI). Recuperat de <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resilman.pdf>
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2013). Autoconcepto, expectativas académicas y desempeño, tres conceptos claves en una educación para la justicia social: análisis de sus interrelaciones en estudiantes de educación primaria en Iberoamérica. En M. C. Moltó, E. Chiner, & A. Giner (Ed.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica* (p. 1587-1595). Alicante: Universidad de Alicante.
- Musterd, S., & Andersson, R. (2006). Employment, social mobility and neighbourhood effects: the case of Sweden. *International Journal of Urban and Regional Research*, 30(1), 120-140. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2006.00640.x>
- Navarro, J. L., & Huguet, Á. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En J. M. Sierra & D. Lasagabaster (Ed.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (p. 53-74). Barcelona: Horsori.

- Navarro, V. (2002). A critique of social capital. *International Journal of Health Services: Planning, Administration, Evaluation*, 32(3), 423-32. <http://doi.org/10.2190/6U6R-LTVN-FHU6-KCNU>
- Niekerk, M. van. (2000). Creoles and Hindustanis. Patterns of social mobility in two Surinamese immigrant groups in the Netherlands. En H. Hummelgaard & J. Perlmann (Ed.), *Immigrants, Schooling and Social Mobility* (p. 184-205). Houndmills: Macmillan Press.
- Niglas, K. (1999). Quantitative and qualitative inquiry in educational research: is there a paradigmatic difference between them? En *European Conference on Educational Research*. Lahti, Finland: Educaton-line database. Recuperat de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001487.htm>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Noguera, P. A. (2001). Transforming urban schools through investments in the social capital of parents. En S. Saegert, J. Thompson, & M. Warren (Ed.), *Social capital and poor communities* (p. 189-212). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Noguera, P. A. (2004). Social capital and the education of immigrant students: categories and generalizations. *Sociology of Education*, 77(2), pp. 180-183. <http://doi.org/10.1177/003804070407700206>
- Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595. <http://doi.org/10.1023/A:1010400721676>
- OECD. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000*. Paris.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris.
- OECD. (2010a). *Closing the gap for immigrant students: policies, practice and performance*. Paris.
- OECD. (2010b). *PISA 2009 results. Overcoming social background: equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris.
- OECD. (2011). *Against the odds: disadvantaged students who succeed in school*. Paris.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris.
- OECD. (2014a). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris.
- OECD. (2014b). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA 2012 - Resultados (Country-specific overviews)*. Paris. Recuperat de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- OECD. (2015). *Immigrant students at school. Easing the journey towards integration*. Paris.
- Offer, S., & Schneider, B. (2007). Children's role in generating social capital. *Social Forces*, 85(3), 1125-1142. <http://doi.org/10.1353/sof.2007.0049>
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste: the American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press. <http://doi.org/10.2307/2064931>
- Ogbu, J. U. (1982). Socialization: a cultural ecological approach. En K. M. Borman (Ed.), *The social life of children in a changing society* (p. 253-267). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, 18, 312-334. <http://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0022v>
- Ogbu, J. U. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco, F. J. G. Castaño, & A. Díaz (Ed.), *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (p. 145-174). Madrid: Trotta.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188. <http://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Oller, J., & Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *C & E: Cultura y educación*, 23(1), 3-22. <http://doi.org/10.1174/113564011794728588>
- Oller, J., & Vila, I. (2012). 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, 481-504.

Referències bibliogràfiques

- Olmos, A., & Gómez, M. R. (2014). Imaginarios sociales sobre «la/el buen y la/el mal estudiante»: sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado «inmigrante». En P. Cucalón (Ed.), *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación* (p. 9-16). Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperat de http://www.uned.es/grupointer/etnografia_de_la_escuela_interseccionalidad_14.pdf
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-83.
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2007). A framework for analyzing data in mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (p. 351-384). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Osorio, M. del C., Mejía, L. H., & Navarro, J. A. (2009). Factores psicosociales que influyen en el éxito o fracaso del aprovechamiento escolar en la asignatura de física básica. Caso del plantel «Ignacio Ramírez Calzada». *Espacios Públicos*, 12(26), 261-276.
- Ossa, G. (2013). ¿La asistencia a educación infantil se traduce en mejores resultados en el aprendizaje escolar? Recuperat 28 març 2015, de <http://blog.educalab.es/inee/2013/12/23/la-asistencia-a-educacion-infantil-se-traduce-en-mejores-resultados-en-el-aprendizaje-escolar/>
- Padilla, R. V. (Ed.). (2009). *Student success modeling: elementary school to college*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Palaudàrias, J. M. (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers, Revista de Sociologia*, 66, 199-213.
- Palou, B. (2010). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña (Tesi doctoral)*. Universitat de Barcelona, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Espanya. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2363>
- Palou, B. (2013). Dimensión cualitativa de la integración del colectivo de jóvenes de origen magrebí en Cataluña. *Pedagogia i Treball Social*, 3(1), 43-66.
- Palou, B., Rodríguez, M., & Vilà, R. (2013). Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat (Barcelona). *Revista de educación*, 361, 252-278.
- Palou, B., & Sandín, M. P. (2013). Inmigración, amistad y vínculos académicos: aportes del enfoque sociocéntrico de redes en el análisis de grupos. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica* (p. 1711-1722). Alicante: Universidad de Alicante.
- Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona (Tesi doctoral)*. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social i Cultural, Barcelona, Espanya. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5517>
- Pàmies, J. (2007). *Escolarització i trajectòries sociolaborals i comunitàries dels fills i les filles de les famílies marroquines immigrades. De la Yebala marroquina a la perifèria de Barcelona*. Barcelona: Butlletí LaRecerca. Recuperat de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/pamies.pdf>
- Pàmies, J., Ballestín, B., Bertran, M., Ponferrada, M., Bouachra, O., Olmos, A., & Rubio, M. (2010). «Éxito» y «fracaso» escolar del alumnado extranjero: analizando semejanzas y diferencias de los discursos en las administraciones educativas de Andalucía y Cataluña. En *VI Congreso sobre las migraciones en España, 17-19 de septiembre de 2009*. (p. 1676-1690). A Coruña: Servicio de Publicaciones.
- Pàmies, J., Bertran, M., Ponferrada, M., Narciso, L., Sellam, M. A., & Casalta, V. (2014). Trajectòries d'èxit dels joves d'origen marroquí a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada. En Direcció General per a la Immigració (Ed.), *Recerca i immigració VI. Col·lecció Ciutadania i Immigració*, 10. (p. 13-12). Barcelona: Departament de Benestar Social i Família.
- Paniagua, A. (2011). Las AMPA como organizaciones intermediarias en la incorporación social de las familias inmigradas: evaluando la relación entre familia, participación y éxito escolar. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (p. 1595-1605). Granada: Instituto de Migraciones.
- Paniagua, A. (2013). Tan fuerte como su eslabón más débil . El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas. *Revista Complutense de Educación*, 24, 69-89. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41192

- Paniagua, A. (2015). *Parent participation in schools: limits, logics and possibilities. Third sector organizations, immigrant families and special education (Tesi doctoral)*. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Antropologia Social i Cultural, Espanya. Recuperat de <http://www.tdx.cesca.es/handle/10803/297702>
- Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881-911. <http://doi.org/10.1353/sof.2001.0021>
- Parcel, T. L., Dufur, M. J., & Cornell Zito, R. (2010). Capital at home and at school: a review and synthesis. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 828-846. <http://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00733.x>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research. The JosseyBass higher and adult education series* (Vol. 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass. <http://doi.org/10.2307/1982025>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pávez, I., & Alcalde, R. (2013). Infancia, familias «monomarentales» e inmigración latinoamericana en Barcelona: los cambios generacionales de las niñas y los niños. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 13, 71-81. <http://doi.org/10.5218/prts.2013.0019>
- Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of white and chinese american students at school transition points. *American Educational Research Journal*, 43(1), pp. 75-101. <http://doi.org/10.3102/00028312043001075>
- Pérez López, C., & Santín, D. (2008). *Minería de datos: técnicas y herramientas* (2nd Ed.). Madrid: Thomson Ediciones Paraninfo.
- Pérez Sánchez, C. N. (2002). Posiciones frente a la escuela por parte de alumnas de origen subalterno. *Revista de Educación*, 329, 463-486.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogías diferenciadas*. Madrid: Popular.
- Phelan, P., Davidson, A. L., & Yu, H. C. (1993). Students' multiple worlds: navigating the borders of family, peer, and school cultures. En P. Phelan & A. L. Davidson (Ed.), *Renegotiating cultural diversity in American schools* (p. 58-88). New York, NY: Teachers College Press.
- Philips, S. U. (1972). Participant structures and communicative competence: warm springs children in community and classroom. En C. Cazden, V. John, & D. Hymes (Ed.), *Functions of language in the classroom* (p. 370-394). New York, NY: Columbia Teachers Press.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *Child Development*, 33(3), 444-458. <http://doi.org/10.1037/10314-000>
- Podolny, J. M., & Baron, J. N. (1997). Relationships and resources: social networks and mobility in the workplace. *American Sociological Review*, 62(5), 673-693. <http://doi.org/10.2307/2657354>
- Ponferrada, M. (2008a). *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia (Tesi doctoral)*. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social i Cultural, Espanya. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/48705>
- Ponferrada, M. (2008b). Éxitos difíciles y fracasos invisibles: aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona. En *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, 26-30 de mayo de 2008*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperat de <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/31.htm>
- Ponferrada, M., & Carrasco, S. (2010). Togetherness, coexistence or confrontation. The impact of school climate and culture on peer-to-peer social relations in Catalonia, Spain. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 87-107.
- Pong, S.-L., & Landale, N. S. (2012). Academic achievement of legal immigrants' children: the roles of parents' pre- and postmigration characteristics in origin-group differences. *Child Development*, 83(5), 1543-1559. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01790.x>
- Pongiluppi, B., Moreno, D., & Espinach, M. (2012). *Diagnosi del context dels joves a la ciutat de Sabadell, en el marc de les polítiques públiques de drets civils*. Cerdanyola del Vallès: Ajuntament de Sabadell. Recuperat de <http://issuu.com/sbddretscivils/docs/diagnosijoves>

Referències bibliogràfiques

- Portes, A. (1995). Economic sociology and the sociology of immigration. En A. Portes (Ed.), *The economic sociology of immigration: essays on networks, ethnicity, and entrepreneurship* (p. 1-34). New York: Russell Sage Foundation.
- Portes, A. (1998). Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24. <http://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Portes, A. (2000). The two meanings of social capital. *Sociological Forum*, 15(1), pp. 1-12. <http://doi.org/10.1023/A:1007537902813>
- Portes, A., & Aparicio, R. (2009). La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal. *Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales*, 67, 1-10.
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., & Vickstrom, E. (2011). Headway in Madrid: second generation aspirations and expectations in Spain. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 134, 55-86.
- Portes, A., & MacLeod, D. (1999). Educating the second generation: determinants of academic achievement among children of immigrants in the United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25(3), 373-396. <http://doi.org/10.1080/1369183X.1999.9976693>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: the story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Portes, A., & Vickstrom, E. (2012). Diversidad, capital social y cohesión. *RES. Revista Española de Sociología*, 17, 83-108.
- Poveda, D., Jociles, M. I., & Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5(3), 1-42.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). ¿Qué es el aprendizaje servicio? En *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía* (p. 9-28). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Octaedro.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon/Schuster.
- Qin-Hilliard, D. B. (2003). Gendered expectations and gendered experiences: immigrant students' adaptation in schools. *New Directions for Youth Development*, 100, 91-109. <http://doi.org/10.1002/yd.65>
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ragin, C. C., & Becker, H. S. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ramírez, A. A. (2014). *La educación escolar como factor de inclusión social desde un planteamiento sistémico. El caso de la niñez jornalera migrante en los valles de Culiacán, Sinaloa (México) (Tesi doctoral)*. Universitat de Barcelona, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Espanya. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/279213>
- Ream, R. K. (2005). Toward understanding how social capital mediates the impact of mobility on Mexican American achievement. *Social Forces*, 84(1), pp. 201-224. <http://doi.org/10.1353/sof.2005.0121>
- Ream, R. K., & Rumberger, R. W. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-latino white students. *Sociology of Education*, 81(2), 109-139. <http://doi.org/10.1177/003804070808100201>
- Reay, D. (2004). «It's all becoming a habitus»: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444. <http://doi.org/10.1080/0142569042000236934>
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: the risks and rewards of youth mentoring relationships*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rizzuto, T., LeDoux, J., & Hatala, J. (2009). It's not just what you know, it's who you know: testing a model of the relative importance of social networks to academic performance. *Social Psychology of Education*, 12(2), 175-189. <http://doi.org/10.1007/s11218-008-9080-0>

- Robison, L. J., Schmid, A. A., & Siles, M. E. (2002). Is social capital really capital? *Review of Social Economy*, 60(1), 1-21. <http://doi.org/10.1080/00346760110127074>
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, Núm. extra, 31-62.
- Roderick, M. (2003). What's happening to the boys? Early high school experiences and school outcomes among African American male adolescents in Chicago. *Urban Education*, 38(5), 538-607. <http://doi.org/10.1177/0042085903256221>
- Rodríguez Espinar, S. (1985). Modelos de investigación sobre el rendimiento académico: problemática y tendencias. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 3(6), 284-303.
- Rodríguez Espinar, S. (1986). Factores que influyen en el rendimiento escolar. *Apuntes de Educación. Cuaderno de Dirección y Administración Escolar*, 23, 3-5.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(4), 1-29.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010a). Éxito académico de la segunda generación de inmigrantes en EE.UU. *Revista española de educación comparada*, 16, 329-355.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010b). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XX1*, 13(1), 101-123.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010c). Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *Estudios Sobre Educación (ESE)*, 19, 97-118.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula Abierta*, 39(1), 69-90. Recuperat de <http://hdl.handle.net/11162/5197>
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: EUB.
- Rodríguez, C. R., & Valdivieso, A. G. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII(1-2), 81-106.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158. http://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_6
- Roffman, J., Suárez-Orozco, C., & Rhodes, J. E. (2003). Facilitating positive development in immigrant youth: The role of mentors and community organizations. En F. A. Villarruel, D. F. Perkins, L. M. Borden, & J. G. Keith (Ed.), *Community youth development: programs, policies and practices* (p. 90-118). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa. Una metodología desde el modelo de desarrollo vocacional y personal*. Barcelona: Laertes.
- Rook, K. S. (1989). Strains in older adults' friendships. En R. G. Adams & R. Blieszner (Ed.), *Older adult friendships: structure and processes* (p. 160-194). Newbury Park, CA: Sage.
- Rook, K. S. (1992). Detrimental aspects of social relationships: taking stock of an emerging literature. En H. O. F. Veiel & U. Baumann (Ed.), *The meaning and measurement of social support* (p. 157-169). Washington, DC: Hemisphere.
- Rosenbaum, J. E. (2000). Housing programs can do more than provide shelter: they can radically improve lives. *Boston Review*, 25(3), 16-17.
- Roureda, R. (1992). *Incidència dels nivells d'autoestima en les expectatives acadèmiques dels alumnes de COU (Tesi doctoral)*. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia i Didàctica, Espanya. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5056>
- Rubin, B. C., & Noguera, P. A. (2004). Tracking detracking: sorting through the dilemmas and possibilities of detracking in practice. *Equity & Excellence in Education*, 37(1), 92-101. <http://doi.org/10.1080/10665680490422142>
- Rueschemeyer, D. (1991). Different methods-contradictory results? Research on development and democracy. En C. C. Ragin (Ed.), *Issues and Alternatives in Comparative Social Research* (p. 9-38). Leiden: E. J. Brill. <http://doi.org/10.1177/002071529103200102>

Referències bibliogràfiques

- Ruiz, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *Revista d'innovació i recerca en educació (REIRE)*, 2(2), 96-110.
- Ruiz, A. (2014). Formas de interrogación: la entrevista. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. Recuperat de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/51024/1/Formas_Interrogacion_ENTREVISTA.pdf
- Rumbaut, R. G. (2005). Turning points in the transition to adulthood: determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1041-1086. <http://doi.org/10.1080/01419870500224349>
- Rumbaut, R. G. (2006). Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205. <http://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <http://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Ryabov, I. (2011). Adolescent academic outcomes in school context: network effects reexamined. *Journal of Adolescence*, 34(5), 915-927. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.12.004>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <http://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109. <http://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Sabariego, M. (2003). La formació del professorat en educació intercultural. *Temps d'Educació*, 27, 33-52.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (p. 127-166). Madrid: La Muralla.
- Sacchi, C., & Richaud, M. C. (2002). Adaptación argentina de la entrevista Manheim de apoyo social. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1), 127-148.
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Salido, O. (2007). *El Informe PISA y los retos de la educación en España* (Documento de trabajo 126/2007). Madrid.
- Sánchez Sánchez, J. (2015). Cambio de ciclo migratorio. Nuevas adaptaciones. Paisaje tras la crisis. *Página abierta*, 237, 10-14.
- Sánchez, A., & Sandín, M. P. (2013). Joves immigrants i persistència acadèmica: què ens diuen les seves xarxes personals? *Temps d'Educació*, 44, 177-190.
- Sánchez, A., Vázquez, N., Velasco, A., & Soria, V. (2014). Researching resilience: the need for networked methods. En S. Ionescu (Ed.), *The second world congress on resilience: from person to society* (p. 1335-1338). Bologna: MEDIMOND.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Herraiz, F., Padilla, P., Fendler, R., Arrazola, J., ... Valenzuela, R. (2012). *Memòria del projecte: Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria per la Immigració. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/32672>
- Sandín, M. P. (1997, abril). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial (Tesi doctoral)*. Universitat de Barcelona, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Espanya. Recuperat de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2352>
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa, RIE*, 18(1), 223-242.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín, M. P., Bazoco, J., Del Campo, J., Forés, A., Massot, M. I., Berger, R., & Sánchez, A. (2013). Resiliència, immigració i èxit escolar. *Temps d'Educació*, 46, 11-31.
- Sandín, M. P., Del Campo, J., Massot, M. I., Forés, A., Bazoco, J., Gil, G. E., ... Berger, R. (2012). *Resiliència i èxit escolar en l'alumnat de secundària de procedència estrangera. Diagnòstic i línies d'intervenció*. Barcelona. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/34131>

- Sandín, M. P., & Pavón, M. À. (2011). Immigration, social support, and community from a relational perspective. En W. Wiater & D. Manschke (Ed.), *Tolerance and Education in Multicultural Societies* (p. 125-140). Frankfurt: Peter Lang.
- Sandín, M. P., & Sánchez, A. (2012a). Cuestionario de redes personales. Red amplia. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34578>
- Sandín, M. P., & Sánchez, A. (2012b). Cuestionario de redes personales. Redes entre iguales. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34579>
- Sandín, M. P., & Sánchez, A. (2012c). Escala d'orientació de xarxa. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34577>
- Sandín, M. P., & Sánchez, A. (2014). Beyond compulsory schooling: resilience and academic success of immigrant youth. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 132, 19-24. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.272>
- Sandín, M. P., & Sánchez, A. (2015a). *Análisis de las trayectorias y transiciones académicas bajo un diseño mixto en Análisis de Redes Sociales*. (AIDIPE, Ed.) *Investigar con y para la sociedad*. Vol. 1. Cádiz: Bubok. Recuperat de <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Sandín, M. P., & Sánchez, A. (2015b). Resilience and school success of young immigrants/Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 175-211. <http://doi.org/10.1080/02103702.2015.1009232>
- Sandín, M. P., Sánchez, A., & Cano, A. B. (2016). Measuring social capital and support networks of young immigrants. *International Education Studies*, 9(5).
- Sandín, M. P., Sánchez, A., Cano, A. B., Ruiz, A., & Torrent, I. (2012). Qüestionari de trajectòria educativa i capital social acadèmic. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34582>
- Sandín, M. P., Sánchez, A., Del Campo, J., & Massot, M. I. (2013). Resiliencia i èxit educatiu en l'alumnat de secundària de procedència estrangera. En *Recerca i immigració VI. Col·lecció Ciutadania i Immigració*, 10. (p. 133-153). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família.
- Santolaya, F. J., Martínez, M. F., García, M., & Albar, M. J. (2002). Inmigrantes y recursos sociales naturales. La aplicación del modelo de Convoy social al proceso de aculturación. *Migraciones*, 11, 83-112.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: the sense of acceptance and the role of relationships. En B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Ed.), *Social support: an interactional view* (p. 97-128). New York, NY: Wiley.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: the Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Saucedo Ramos, C. L. (2003). Family support for individual effort: the experience of schooling in Mexican working-class families. *Ethos*, 31(2), 307-327. <http://doi.org/10.1525/eth.2003.31.2.307>
- Sauer, K. E., & Correa, S. M. S. (2008). «To get somewhere in life»: marginalized youth people with successful trajectories of education in Rio Grande do Sul, Brazil. *Teoría de La Educación: Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 9(2), 196-207.
- Schaefer-McDaniel, N. J. (2004). Conceptualizing social capital among young people: towards a new theory. *Children, Youth and Environments*, 14(1), 140-150.
- Schlicht-Schmälzle, R., & Möller, S. (2012). Macro-political determinants of educational inequality between immigrants and natives in Western Europe. *West European Politics*, 35(5), 1044-1074.
- Schnell, P., Keskiner, E., & Crul, M. (2013). Success against the odds. Educational pathways of disadvantaged second-generation Turks in France and the Netherlands. *Education Inquiry*, 4(1), 125-147.
- Schweizer, T., Schnegg, M., & Berzborn, S. (1998). Personal networks and social support in a multiethnic community of southern California. *Social Networks*, 20(1), 1-21. [http://doi.org/10.1016/S0378-8733\(96\)00304-8](http://doi.org/10.1016/S0378-8733(96)00304-8)
- Serra, C., & Paludàrias, J. M. (2009). *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Referències bibliogràfiques

- Serra, C., & Paludàrias, J. M. (2010a). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Serra, C., & Paludàrias, J. M. (2010b). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado Deficits in the follow-up of the school dropout and continuity paths of immigrant students. *Revista de Educació, núm. extra*, 283-305.
- Shah, B., Dwyer, C., & Modood, T. (2010). Explaining educational achievement and career aspirations among young British Pakistanis: mobilizing «ethnic capital»? *Sociology*, 44(6), 1109-1127. <http://doi.org/10.1177/0038038510381606>
- Sharana, Y. (2010). Cooperative learning: a diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education*, 21(3), 195-203. <http://doi.org/10.1080/14675981003760390>
- Sherbourne, C. D., & Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science and Medicine*, 32(6), 705-14. [http://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-B](http://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-B)
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siguán, M. (2000). Inmigrantes en la escuela. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 23, 13-22.
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*. Barcelona. Recuperat de http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf
- Siqués, C., Vila, I., & Perera, S. (2009). Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 103-132.
- Smith, A. (1776). *The wealth of nations*. New York, NY: Bantam Classics.
- Smyth, G., MacBride, G., Paton, G., & Sheridan, N. (2010). Social capital and refugee children: does it help their integration and education in Scottish schools? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(2), 145-157.
- Soler, J., & Conangla, M. M. (2004). *L'ecologia emocional. L'art de transformar positivament les emocions*. Barcelona: Amat.
- Soriano, E. (1997). Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 43-67.
- Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E., & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. <http://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Spindler, G. D. (1982). *Doing ethnography of schooling. Educational anthropology in action*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- St. John, M. E. (2013). *Who you know and how to go: the impact of social capital on higher education access for black males*. University of Nebraska-Lincoln. Recuperat de <http://digitalcommons.unl.edu/cehseddadiss/134>
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 236-274). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris. Recuperat de <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/whereimmigrantstudentsucceed-acomparativereviewofperformanceandengagementinpisa2003.htm>
- Stanton-Salazar, R. D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, 67(1), 1-41. <http://doi.org/10.17763/haer.67.1.140676g74018u73k>
- Stanton-Salazar, R. D. (2001). *Manufacturing hope and despair: The school and kin networks of U.S. Mexican youth*. New York, NY: College Press.

- Stanton-Salazar, R. D. (2004). Social capital among working-class minority students. En M. A. Gibson, P. C. Gándara, & J. P. Koyama (Ed.), *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement* (p. 19-38). New York, NY: Teachers College Press.
- Stanton-Salazar, R. D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society*, 43(3), 1066-1109. <http://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Stanton-Salazar, R. D., Chávez, L. F., & Tai, R. H. (2001). The help-seeking orientations of Latino and non-Latino urban high school students: a critical-sociological investigation. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 5(1), 49-82. <http://doi.org/10.1023/A:1012708332665>
- Stanton-Salazar, R. D., & Dornbusch, S. M. (1995). Social capital and the reproduction of inequality: information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of Education*, 68(2), 116-135. <http://doi.org/10.2307/2112778>
- Stanton-Salazar, R. D., & Spina, S. U. (2003). Informal mentors and role models in the lives of urban Mexican-origin adolescents. *Anthropology & Education Quarterly*, 34(3), 231-254. <http://doi.org/10.1525/aeq.2003.34.3.231>
- Stanton-Salazar, R. D., & Spina, S. U. (2005). Adolescent peer networks as a context for social and emotional support. *Youth & Society*, 36(4), 379-417. <http://doi.org/10.1177/0044118X04267814>
- Stiefel, L., Schwartz, A. E., & Conger, D. (2010). Age of entry and the high school performance of immigrant youth. *Journal of Urban Economics*, 67(3), 303-314. <http://doi.org/10.1016/j.jue.2009.10.001>
- Suárez-Orozco, C., & Carhill, A. (2008). Afterword: new directions in research with immigrant families and their children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 121, 87-104. <http://doi.org/10.1002/cd.224>
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712-749.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (1995). *Transformations: immigration, family life and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nous*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: immigrant students in American society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, M. (1991). Migration, minority status, and education: European dilemmas and responses in the 1990s. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(2), 99-120. <http://doi.org/10.1525/aeq.1991.22.2.04x0743o>
- Suárez-Orozco, M. (2001). Globalization, immigration, and education: the research agenda. *Harvard Educational Review*, 71(3), 345-365. <http://doi.org/10.17763/haer.71.3.7521r125282t3637>
- Suárez-Orozco, M., & Suárez-Orozco, C. (2008). Moving stories: immigrant youth adapt to change. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 4(1), 251-259. <http://doi.org/10.1017/S1742058X07070130>
- Suárez-Orozco, M., Suárez-Orozco, C., & Sattin-Bajaj, C. (2010). Making migration work. *Peabody Journal of Education*, 85(4), 535-551. <http://doi.org/10.1080/0161956X.2010.518053>
- Subdirecció General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2013). *Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadorespublicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014.html>
- Subirats, J. (2010). *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Recuperat de [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell superior d'avalua/Pdf i altres/Static file/Informes15.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/Informes15.pdf)
- Swail, S. W., Cabrera, A. F., Lee, C., & Williams, A. (2005). *Latino students and the educational pipelines: a three-part series. Part III: pathways to the bachelor's degree for Latino students*. Stafford, VA: The Educational Policy Institute. Recuperat de <http://educationalpolicy.org/pdf/LatinoIII.pdf>

Referències bibliogràfiques

- Swain, N. (2003). Social capital and its uses. *European Journal of Sociology*, 44(2), 185-212. <http://doi.org/10.1017/S0003975603001243>
- Swenson, L. M., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567. <http://doi.org/10.1353/csd.0.0038>
- Tarabini, A. (2012). Sociologia del currículum i la praxi educativa. En J. M. Rotger (Ed.), *Sociologia de l'educació per a professorat de secundària* (p. 289-316). Barcelona: El Roure.
- Tarabini, A. (2015). *Exclouen els centres de secundària els alumnes amb més dificultats?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/agenda/exclouen-els-centres-de-secundaria-els-alumnes-amb-mes-dificultats>
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milan: FrancoAngeli.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- Tedesco, J. C. (2011). ¿De qué dependen los resultados escolares? *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 92-95.
- Tejada, P. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- Terol, M. del C., López, S., Neipp, M. C., Rodríguez, J., Pastor, M. Á., & Martín-Aragón, M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: revisión y clasificación. *Anuario de psicología*, 35(1), 23-46.
- Terrén, E. D. (2004). ¿Incorporación sin asimilación? Etnicidad y capital social en la escolarización del alumnado procedente de la inmigración. En *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social* (p. 61-85). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Terrén, E. D., & Carrasco, C. (2007). El discurso de los padres y madres inmigrantes sobre la educación. En *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de Sociología de la educación, 14 y 15 de septiembre de 2006* (p. 89-92). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23(2), 145-159. <http://doi.org/10.2307/2136511>
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: el caso de Ciencias Experimentales (Tesi doctoral)*. Universitat de Barcelona, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Espanya. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/134955>
- Torres, C. A., & Noguera, P. A. (2008). *Social justice education for teachers: Paulo Freire and the possible dream*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tort, A. (2012). Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells. *Pedagogia i Treball Social*, 2(1), 63-82.
- Turiel, A. M., & Santomé, J. (2004). *Orientaciones para la acogida sociolingüística del alumnado inmigrante*. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia. Principado de Asturias. Colección "Materiales de Apoyo a la Acción Educativa. Recuperat de http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/archivos/PUBLICACIONES/orientaciones_acogida.pdf
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <http://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Tyler, K. M., Wade Boykin, A., & Walton, T. R. (2006). Cultural considerations in teachers' perceptions of student classroom behavior and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 998-1005. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.017>
- Ulmanen, S., Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 425-443. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2014.921281>
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. New York, NY: WCFEFA.

- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35(3), 341-365. <http://doi.org/10.1177/0044118X03257030>
- Ungar, M. (2011). *The social ecology of resilience: a handbook of theory and practice*. New York, NY: Springer.
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126-149. <http://doi.org/10.1177/1558689811400607>
- Universitat de Barcelona. (2010). *Codi de bones pràctiques en recerca*. Barcelona: Agència de Polítiques i de Qualitat de la UB. Recuperat de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28542/1/codibonespractiques_cat.pdf
- Uslaner, E. M. (1999). Democracy and social capital. En M. E. Warren (Ed.), *Democracy and Trust* (p. 121-150). Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/cbo9780511659959.005>
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling. U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Valenzuela, A., & Dornbusch, S. M. (1994). Familism and social capital in the academic achievement of Mexican origin and Anglo adolescents. *Social Science Quarterly*, 75(1), 18-36.
- Van Der Poel, M. G. M. (1993). Delineating personal support networks. *Social Networks*, 15(1), 49-70. [http://doi.org/10.1016/0378-8733\(93\)90021-C](http://doi.org/10.1016/0378-8733(93)90021-C)
- van Zanten, A. (2000). Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et société*, 24(4), 377-401. <http://doi.org/10.3406/ds.2000.1737>
- Vangelisti, A. L. (2009). Challenges in conceptualizing social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 39-51. <http://doi.org/10.1177/0265407509105520>
- Vanistendael, S. (1995). *Growth in the middle of life. Resilience: building on people's strengths*. Geneva: International Catholic Child Bureau.
- Vaux, A. (1988). *Social support: theory, research and intervention*. New York, NY: Praeger.
- Vaux, A. (1990). An ecological approach to understanding and facilitating social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(4), 507-518. <http://doi.org/10.1177/0265407590074007>
- Vaux, A., Burda, P., & Stewart, D. (1986). Orientation toward utilization of support sources. *Journal of Community Psychology*, 14, 159-170. [http://doi.org/10.1002/1520-6629\(198604\)14:2<159::AID-JCOP2290140207>3.0.CO;2-H](http://doi.org/10.1002/1520-6629(198604)14:2<159::AID-JCOP2290140207>3.0.CO;2-H)
- Vega, W. A., Khoury, E. L., Zimmerman, R. S., Gil, A. G., & Warheit, G. J. (1995). Cultural conflicts and problem behaviors of Latino adolescents in home and school environments. *Journal of Community Psychology*, 23(2), 167-179. [http://doi.org/10.1002/1520-6629\(199504\)23:2<167::AID-JCOP2290230207>3.0.CO;2-O](http://doi.org/10.1002/1520-6629(199504)23:2<167::AID-JCOP2290230207>3.0.CO;2-O)
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En E. Aja (Ed.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (p. 145-165). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración Language, school and immigration. *C & E: Cultura y educación*, 18(2), 127-142. <http://doi.org/10.1174/113564006777973888>
- Vila, I., & Siqués, C. (2012). Us de llengües, coneixement del català i resultats acadèmics. *Perspectiva escolar*, 365, 9-14.
- Vilà, R. (2003). Es pot avaluar la competència dels adolescents en la comunicació intercultural? *Temps d'educació*, 27, 53-72.
- Vilà, R. (2006). *¿Cómo hacer un análisis cuantitativo de datos de tipo descriptivo con el paquete estadístico SPSS?* (Butlletí LaRecerca. Fitxa 6). Barcelona. Recuperat de www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha6-cast.pdf
- Vilà, R., Marín, M. Á., & Del Campo, J. (2015). La importancia del apoyo social en jóvenes de origen extranjero. *Ábaco. Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, 82, 113-118.
- Walker, M. E., Wasserman, S., & Wellman, B. (1994). Statistical models for social support networks. En S. Wasserman & J. Galaskiewicz (Ed.), *Advances in social network analysis: research in the social and behavioral sciences* (p. 53-78). London: Sage. <http://doi.org/10.4135/9781452243528.n3>

Referències bibliogràfiques

- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. En C. M. Wang & E. W. Gordon (Ed.), *Educational resilience in inner-city America: challenges and prospects* (p. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warde, A., & Tambubolon, G. (2008). Social capital, networks and leisure consumption. *The Sociological Review*, 50(2), 155-180. <http://doi.org/10.1111/1467-954X.00361>
- Wasserman, S., & Faust, K. (2013). *Análisis de redes sociales. Métodos y aplicaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Waters, M. C. (1994). Ethnic and racial identities of second-generation black immigrants in New York City. *International Migration Review*, 28(4), 795. <http://doi.org/10.2307/2547158>
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: the power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiss, R. (1974). The provisions of social relationships. En Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (p. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wellman, B. (1983). Network analysis: some basic principles. En R. Collins (Ed.), *Sociological Theory* (p. 155-200). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wellman, B., & Gulia, M. (1999). The network basis of social support: a network is more than the sum of its ties. En B. Wellman (Ed.), *Networks in the global village: life in contemporary communities* (p. 83-118). Boulder: Westview.
- Wellman, B., & Potter, S. (1999). The elements of personal communities. En B. Wellman (Ed.), *Networks in the global village: life in contemporary communities* (p. 49-81). Boulder: Westview.
- Wellman, B., & Wortley, S. (1989). Brothers' keepers: situating kinship relations in broader networks of social support. *Sociological Perspectives*, 32(3), 273-306. <http://doi.org/10.2307/1389119>
- Wellman, B., & Wortley, S. (1990). Different strokes from different folks: community ties and social support. *American Journal of Sociology*, 96(3), 558-588. <http://doi.org/10.1086/229572>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York, NY: McGrawHill.
- Wheaton, B. (1985). Models for the stress-buffering functions of coping resources. *Journal of Health and Social Behavior*, 26(4), 352-364. <http://doi.org/10.2307/2136658>
- White, M. J., & Glick, J. E. (2000). Generation status, social capital, and the routes out of high school. *Sociological Forum*, 15(4), 671-691. <http://doi.org/10.1023/A:1007515100190>
- Williams, J. (1987). The construction of women and black students as educational problems: re-evaluating policy on gender and «race». En M. Arnot & G. Weiner (Ed.), *Gender and the Politics of Schooling* (p. 332-353). London: Hutchinson.
- Wirth, R. M. (2006). *Student and advisor perspectives on student success in a community college in South Texas (Tesi doctoral)*. The University of Texas at San Antonio, Department of Educational Leadership and Policy Studies, Estats Units.
- Wong, N.-W. A. (2008). «They see us as resource»: the role of a community-based Youth center in supporting the academic lives of low-income Chinese American youth. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(2), 181-204. <http://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00015.x>
- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27(2), 151-208. <http://doi.org/10.1023/A:1006884930135>
- Woolley, M. E., Kol, K. L., & Bowen, G. L. (2008). The social context of school success for Latino middle school students: direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29(1), 43-70.
- Wright, C. (1987). The relations between teachers and Afro-Caribbean pupils: observing multiracial classrooms. En G. Weiner & M. Arnot (Ed.), *Gender Under Scrutiny: New Inquiries in Education* (p. 173-186). London: Hutchinson.
- Wu, Q., Palinkas, L. A., & He, X. (2010). An ecological examination of social capital effects on the academic achievement of Chinese migrant children. *British Journal of Social Work*, 40(8), 2578-2597. <http://doi.org/10.1093/bjsw/bcq051>
- Wynn, J., Richman, H., Rubinstein, R. A., Little, J., Britt, B., & Yoken, C. (1988). *Communities and adolescents: an exploration of reciprocal supports*. Washington, DC.

- Yin, R. K. (2006). Mixed methods research: are the methods genuinely integrated or merely parallel? *Research in the Schools*, 13(1), 41-48.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.
- Zamora Fortuny, B. M. (2007). Falsos tópicos sobre la inmigración en el sistema educativo. En J. Giró (Ed.), *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de sociología de la educación, 14 y 15 de septiembre de 2006*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Zancajo, A., & Franquesa, M. (2010). Descomposición del efecto inmigrante en el rendimiento académico en Cataluña según la zona origen. En *Investigaciones de Economía de la Educación 5* (p. 101-116). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperat de <http://hdl.handle.net/11162/43956>
- Zhou, M. (2005). Ethnicity as social capital: community-based institutions and embedded networks of social relations. En G. C. Loury, T. Modood, & S. Teles (Ed.), *Ethnicity, social mobility and public policy in the US and UK* (p. 131-159). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Zhou, M., & Bankston III, C. L. (1994). Social capital and the adaptation of the second generation: the case of Vietnamese youth in New Orleans. *International Migration Review*, 28(4), 821-845. <http://doi.org/10.2307/2547159>
- Zhou, M., & Bankston III, C. L. (1998). *Growing up American: how Vietnamese children adapt to life in the United States*. New York, NY: Russell Sage.
- Zhou, M., & Kim, S. (2006). Community forces, social capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29. <http://doi.org/10.17763/haer.76.1.u08t548554882477>

ANNEXOS (VEURE CD)

ANNEX I. Tècniques de recollida d'informació (Fase 1)

ANNEX I.A. Qüestionari de trajectòria educativa i capital social acadèmic

ANNEX I.B. Escala d'orientació de xarxa

ANNEX I.C. Qüestionari de xarxes personals. Xarxa àmplia

ANNEX I.D. Qüestionari de xarxes personals. Xarxa entre iguals

ANNEX I.E. Qüestionari de percepció cultural del recolzament social

ANNEX II. Tècniques de recollida d'informació (Fase 2)

ANNEX II.A. Entrevista al personal docent dels instituts

ANNEX II.B. Entrevista a l'alumnat

ANNEX II.C. Detalls del treball de camp

ANNEX III. Corpus documental

ANNEX III.A. Personal docent

1. Agnès	7. Miquel	13. Joaquín
2. Natàlia	8. Sandra	14. Adela
3. Javier	9. Carolina	15. Gregori
4. Antònia	10. Yedra	16. Eulàlia
5. Yvonne	11. Gloria	17. Sònia
6. Montserrat	12. Omar	18. Jaume

ANNEX III.B. ALUMNAT

1. Elizabeth (115)	10. Lorenzo (132)	19. Mustapha (42)
2. Lalasa (129)	11. María Eugenia (95)	20. Feng (48)
3. Manisha (130)	12. Tania (69)	21. Gabindo (121)
4. Daniela (145)	13. Carlos (62)	22. Mario (103)
5. Aisha (127)	14. Sabit (128)	23. Trinidad (9)
6. Celinda (139)	15. Jamila (114)	24. Claudio (112)
7. Malika (87)	16. Farjat (106)	25. Jenevra (134)
8. Mohammed (102)	17. Kesia (104)	26. Clemente (6)
9. Girish (78)	18. Jerónimo (136)	

ANNEX IV. Matriu de gestió

ANNEX V. Característiques dels municipis dels centres

ANNEX VI. Caracterització de la mostra

ANNEX VII. Anàlisi de classificació (perfils)

ANNEX VIII. Conformació grups

ANNEX IX. Processos migratoris viscuts

La finalitat d'aquesta tesi és comprendre les trajectòries d'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades a secundària postobligatòria sota un marc analític centrat en els centres educatius i en l'univers relacional de l'alumnat –concretament amb els agents institucionals. S'adopta la definició d'agents institucionals d'Stanton-Salazar (1997, 2011), de manera que amb la constatació d'una part considerable de joves de famílies immigrades que arriben i cursen la postobligatòria, s'indaga de quina manera els centres educatius i els agents institucionals –companys, orientadors, professors, etc.– afavoreixen la seva permanència educativa i contribueixen a compensar la reproducció de desigualtats socials –provocades per les diferències de procedència, gènere, classe social... i, en general, sobre la capacitat d'aquest alumnat d'encaixar en el model escolar. En particular, aquest treball es preocupa per la manera com els centres i els seus actors transmeten diferents formes de suport que l'alumnat de famílies immigrades utilitza per a construir trajectòries educatives d'èxit.

Aquesta tesi fa una aportació que se situa en una perspectiva qualitativa de l'escolarització i la comprensió de la naturalesa social i relacional dels processos educatius d'èxit a la postobligatòria.

Les conclusions suggereixen que malgrat que s'hagin documentat trajectòries educatives d'èxit entre aquests joves a la postobligatòria, els centres de secundària i els seus agents no sempre poden garantir que promouen el seu èxit educatiu. L'anàlisi comprensiva dels elements que l'expliquen mostra el rol que ocupen els centres en la provisió d'oportunitats i la importància cabdal de les interaccions quotidianes entre professorat i alumnat; elements que indubtablement es vinculen amb els processos i estratègies didàctiques del dia a dia a les escoles. Com a contrapartida, permet prendre consciència que mitjançant intervencions educatives –allunyades de la idea funcionalista d'igualtat d'oportunitats–, es poden generar oportunitats per aquests joves, minvar les posicions socials de partida i les desigualtats socials del sistema educatiu català.

Amb el suport de:

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011-2015)
(EDU/2011, AP2010-3174)