

Memòria del projecte:

# Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional



Juana María Sancho Gil  
Fernando Hernández Hernández  
Fernando Herraiz García  
Paulo Padilla Petry  
Rachel Fendler  
Judith Arrazola Carballo  
Xavier Giró Gràcia  
Roser Valenzuela Segura

**MEMÒRIA DEL PROJECTE:  
TRAJECTÒRIES D'ÈXIT DE JOVES IMMIGRANTS A L'ENSENYAMENT  
SUPERIOR I AL MÓN PROFESSIONAL**

**ESBRINA - RECERCA**  
<http://www.ub.edu/esbrina>

# ESBRINA - RECERCA

Universitat de Barcelona (2012)

La publicació que teniu a les mans compta amb  
la següent llicència de Creative Commons

Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Per a citar l'obra:

Sancho Gil, J. M.; Hernández Hernández, F.; Herraiz García, F.; Padilla Petry, P.; Fendler, R.; Arrazola Carballo, J. Giró Gràcia, X.; Valenzuela Segura, R. (2012). Memòria del projecte: Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. [ <http://hdl.handle.net/2445/32672> ]

ESBRINA – RECERCA.  
Universitat de Barcelona

MEMÒRIA DEL PROJECTE: TRAJECTÒRIES D'ÈXIT DE JOVES IMMIGRANTS A  
L'ENSENYAMENT SUPERIOR I AL MÓN PROFESSIONAL

Autors/es:

Juana María Sancho Gil  
Fernando Hernández Hernández  
Fernando Herraiz García  
Paulo Padilla Petry  
Rachel Fendler  
Judith Arrazola Carballo  
Xavier Giró Gràcia  
Roser Valenzuela Segura

Fotografia de portada:

Juana M. Sancho

Edició, maquetació i disseny portada:

Caterina Almirall Rotés

## INDEX

1.- Introducció	4
2.-Metodologia	9
3. Resultats	14
3.1 Metanàlisi dels estudis existents	14
3.2. Narratives biogràfiques	22
3.2.1. "Superacción"	22
3.2.2. L'estigma de los <i>moritos listos</i> acaba sent en el fons reforçador de l'estigma	34
3.2.3. Mai no és tard	50
3.2.4. Una experiència de canvis construint expectatives de 'éxito'	58
3.2.5. El reconeixement, la ensenyanza y el aprenzaje: herramientas de éxito	64
3.2.6. Punt sense final	75
3.2.7. "Faig les coses perquè m'agraden i perquè ho vull fer i ja està"	82
3.2.8. "Tots som iguals", però uns ho són més que altres	90
3.3. Narratives visuals	107
3.4. Eixos d'anàlisi	108
3.4.1. La voluntat de ser (dimensió personal)	108
3.4.2. L'experiència de la transició	109
3.4.3. La importància de la família	111
3.4.4. El paper de les institucions educatives	114
3.4.5. El paper dels amics i les relacions	117
3.4.6. El món del treball	118
4. Conclusions	120
4.1. Recomanacions	121
5. Impacte previst	124
Referències	126
Annexos	129
Annex 1: Document de negociació amb els col·laboradors	129
Annex 2: Autorització per a l'ús del material escrit, fotogràfic i enregistrat	131
Annex 3: Seminari internacional orientat a la transferència de coneixement	132

## 1.- Introducció

En abordar temes entorn a l'èxit i el fracàs escolar, Casal, García i Planas (1998) realitzaren un estudi comparatiu en el context europeu que va posar de manifest una doble paradoxa. Per una banda van evidenciar la consolidació de l'efecte estigmatitzant del fracàs escolar i, per l'altra, el debilitament de la lluita contra el fracàs escolar, desplaçant la problemàtica fora del sistema educatiu. L'estudi va tractar d'analitzar l'evolució del fracàs escolar en els últims anys, les tendències comunes, el context socioeconòmic i les polítiques (Casal, García i Planas, 1998:301). Les conclusions apuntaven que deixar els estudis, en societats en les que s'ofereixen oportunitats de formació escolar, és un indicador de problemes socials. Tanmateix, el fracàs afecta especialment a minories ètniques i/o a nois i noies amb pares i mares amb un baix nivell d'estudis. És a dir, es manifesta de manera específica en les poblacions de immigrants extracomunitaris.

El debilitament de la lluita contra el fracàs comporta prestar especial atenció a allò que succeeix fora de les escoles, els instituts i les universitats. És a partir dels últims anys del segle XX quan la formació esdevé una coproducció en diferents àmbits i espais, sent un d'ells l'empresa (Planas, Sala i Vivas, 2003). En aquesta línia, Planas (2005, 2007) ha desenvolupat un seguit d'investigacions en les que tracta d'aproximar-se a allò que passa un cop finalitzada la formació acadèmica, establint les relacions necessàries entre les competències a l'àmbit laboral i educatiu. Aquesta recerca va tractar de reflexionar sobre els canvis de model de producció i reconeixement de les competències, describint una sèrie d'eixos que estableixen una vinculació al context europeu.

En relació al tema del nostre estudi cal destacar la investigació que vincula l'espai educatiu i el mercat laboral, que focalitza el seu interès en la inserció laboral de graduats universitaris quatre anys després d'haver finalitzar la universitat (Fachelli i Planas, 2009) a través de la recollida de 12.258 enquestes a set universitats catalanes. Els temes abordats estaven relacionats amb: les activitats acadèmiques, el mercat laboral i el desenvolupament professional, així com l'origen de pares i mares en relació amb les seves posicions laborals. No obstant això, l'estudi no fa referència al nivell educatiu de pares i mares, i no ofereix estadístiques específiques per gènere o país de procedència. Per això l'afirmació que els autors realitzen a l'apartat de les conclusions en el sentit de que no semblen existir diferències d'oportunitats d'accés al estudis universitaris entre el jovent que prové de famílies amb progenitors amb estudis elementals o amb un baix nivell educatiu i els que tenen pares i mares amb estudis secundaris, hauria ser complementada tenint en compte si aquest jovent prové de famílies immigrants extracomunitàries. Jovent que pot haver experimentat el fenomen de la immigració en haver arribat aquí en la seva infantesa o joventut, o al ser fill o filla de la primera generació de nous nadius.

D'altra banda, cal considerar les recerques sobre la situació educativa dels fills d'immigrants a Europa i a Espanya. L'adaptació i la integració de l'anomenada segona generació d'immigrants al sistema educatiu del país d'acollida ha estat una preocupació constant. No obstant això, l'atenció a l'escolarització d'aquests nens i nenes contrasta amb la poca bibliografia existent sobre la seva permanència al sistema escolar després d'acabar l'ensenyament obligatori. Aparicio i Tornos (2006) van realitzar un estudi que és considerat per l'*Observatorio Permanente de la*

*Inmigración* (<http://extranjeros.mtas.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/>) com el primer estudi sobre aquesta temàtica a Espanya. Van treballar amb 593 joves d'entre 14 i 25 anys, fills d'immigrants marroquins, peruans i dominicans, i un dels seus objectius va ser comprovar si hi havia menys estudiants fills d'immigrants a la universitat que no pas d'autòctons.

Com que la majoria dels problemes d'escolarització suposadament desapareixen quan es tracta de nens i nenes incorporats al sistema educatiu espanyol (i català) des d'una edat primerenca, els de la segona generació no haurien de tenir problemes. Malgrat aquesta apreciació, Aparicio i Tornos (2006) van trobar diferències importants en l'escolarització de les poblacions estudiades. Però la dada més rellevant és la diferència en la taxa d'escolarització entre els autòctons i els immigrants de segona generació. Aquesta diferència és mínima quan es considera la franja d'edat entre els 16 i 18 anys, però puja considerablement a partir dels 19 anys. La divergència trobada (fins l'11,9%) mostra que els immigrants de segona generació, encara que compten amb la mateixa escolarització que els autòctons, deixen els estudis abans, tot i que els autors adverteixen d'un possible canvi d'aquesta tendència si comparéssim estudiants del mateix nivell socioeconòmic. Aquests autors també van comparar els estudis per franja d'edat i van concloure que els fills d'immigrants s'estan més temps a l'ESO o al Batxillerat i molts s'aturen aquí. És a dir, els hi costa més temps acabar l'educació obligatòria i molt pocs arriben a la Universitat. Si el 39% dels espanyols autòctons arriben a la universitat, només el 12,9% dels immigrants de segona generació ho fan.

Segons el Comissionat d'Universitats i el Departament d'Educació de Catalunya, al 2010 els immigrants encara tenien una presència anecdòtica a les universitats catalanes. Només el 3,8% dels matriculats eren immigrants mentre que al Batxillerat eren el 8,1% i a l'ESO el 17,3%. Aquesta diferència podria ser més gran perquè aquesta xifra (3,8%) inclou també els que vénen a Catalunya només per estudiar i després se'n tornen al seu país d'origen. Aquest organisme també diu que el número de matriculats s'ha multiplicat per quatre en set anys. Però la diferència entre autòctons i immigrants continua: als 20 anys, el 17,85% dels joves empadronats amb nacionalitat espanyola segueixen estudiant, contrastant amb menys de l'11,7% d'immigrants d'aquesta edat que encara ho fan.

Un informe del 2008 de la Conselleria de Treball i Assumptes Socials Alemanya sobre la situació dels estrangers en aquest país estimava que només 1 de cada 30 estudiants universitaris (un 3,3%) era fill d'immigrants, mentre que el 8,8% de l'alumnat de primària i secundària eren immigrants de segona generació. Un altre informe alemany del 2010 de la Conselleria de Treball i Immigració confirmà les desigualtats en l'escolarització: el 30,5% dels alumnes que finalitzaren el batxillerat va accedir a la universitat, mentre que només el 10,7% dels immigrants que finalitzaren aquest estudis ho van fer.

El Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (CTESC, 2004) i Aparicio i Tornos (2006) també van examinar l'ocupació dels immigrants de segona generació i van veure que una proporció insignificant realitzava treballs que exigien alguna qualificació. Les xifres criden l'atenció encara que es consideri l'escàs nombre dels que van seguir carreres universitàries. Així doncs, conclouen que la tant desitjada integració només succeeix en un nivell estructural baix de la societat. La realitat dels immigrants de primera generació no és gaire diferent ja que, tot i que alguns tenen

formació superior, les seves activitats laborals no solen exigir la formació que tenen (Tezanos i Díaz, 2008; Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya, 2004). Així, el 42,9% de la població treballadora immigrant realitza activitats laborals inferiors a la seva qualificació mentre que en el cas dels treballadors espanyols es redueix al 24,2%.

De l'anàlisi dels estudis existents sobre l'accés dels immigrants als estudis universitaris i a les professions a que donen pas, se'n desprenen dues conseqüències importants que han avalat la necessitat, l'oportunitat i la pertinença de realitzar l'estudi que hem dut a terme.

La primera té relació amb un altre fenomen de discriminació. A finals de la dècada de 1990, l'aparició de diferents estudis sobre la discriminació de la dona en el camp de la ciència i la universitat (Wennerås i Wold, 1997) va portar a la Direcció General d'Investigació de la Unió Europea a crear una comissió de dones coordinada per Mary Osborn, de l'Institut Max Planck de Göttingen, per tal d'elaborar un informe sobre ciència i gènere en tots els estats membres i a recomanar polítiques que promoguessin la igualtat (Sancho, 2010). En aquest moment es fa cada vegada més palesa la necessitat de dur a terme accions similars pel que fa als immigrants en la ciència, la universitat i les professions a les que dona pas. Unes accions que, com el cas dels informes ETAN, elaborats a partir d'aquesta iniciativa europea (European Commission, 2000; 2005), posin en evidència la necessitat de comptar amb estadístiques clares i fiables que il·lustrin les dimensions reals del problema i que serveixin per establir les polítiques correctives pertinents.

La segona, tal com hem posat de manifest en altres recerques<sup>1</sup>, té a veure amb la necessitat de dur a terme estudis de caràcter biogràfic i etnogràfic per poder-nos endinsar en el significat, per a les pròpies persones interessades i d'altres capaces d'aprendre de l'experiència aliena, de l'experiència de ser un jove immigrant extracomunitari a la Universitat i al món professional.

Aquest estat de la qüestió ha orientat significativament els propòsits d'aquest estudi.

**L'objectiu general** d'aquesta recerca contemplava tres dimensions:

- Fer visible una problemàtica poc estudiada a Catalunya, entorn a les condicions d'accés, participació i resultats d'aprenentatge en l'ensenyament superior, i en la inserció dels immigrants al mercat

---

<sup>1</sup> -¿Cómo se aprende a ser chico? Una investigación sobre el aprendizaje de la masculinidad entre los adolescentes. CIDE-MEC e Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 2005-2007.  
-Los efectos de los cambios sociales en la vida profesional de los docentes universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2006-01876. 2006-2009. <http://cecace.org/proj-profuni-ca.html>.  
-Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió. Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. 2006ARIE10044. 2007-2008. <http://hdl.handle.net/2445/15963>  
-Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes. Ministerio de Ciencia e Innovación. BSO2003-02232. 2003-2006. <http://cecace.org/proj-cambios.html>  
-Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber. Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2008-03287. 2008-2011. <http://www.ub.edu/esbrina/proj-secundaria-es.html>.



professional al que donen accés aquest tipus d'estudis, partint d'un metaanàlisi d'estudis preexistents.

- Identificar i analitzar els trets que caracteritzen les trajectòries educatives d'un grup de joves (homes i dones) immigrants que estan a la universitat o que ja s'han incorporat al món laboral amb un títol universitari.
- Extreure elements per a l'elaboració de polítiques i la fonamentació de les pràctiques docents i laborals.

### **Objectius específics:**

#### **De caire empíric**

1. Obtenir evidències, a partir d'una metaanàlisi d'estudis preexistents, sobre les condicions d'accés, participació i resultats d'aprenentatge a l'ensenyament superior, i la inserció dels immigrants al mercat professional al que donen accés aquest tipus d'estudis.
2. Obtenir coneixement sobre el conjunt d'elements (personals, familiars, econòmics, culturals, educatius, socials...) que configuren les trajectòries biogràfiques dels joves (homes i dones) immigrants extracomunitaris que accedeixen a la universitat i –al completar aquests estudis- al camp professional.
3. Obtenir coneixement sobre el paper de les polítiques d'acollida a l'hora de promoure situacions d'equitat social que permetin als joves immigrants extracomunitaris assolir el mateixos nivells educatius i professionals que la població autòctona.
4. Explorar la funció del sistema educatiu a l'hora de propiciar situacions d'aprenentatge que fomentin la capacitat intel·lectual i emocional dels nous, la seva progressió educativa i formativa i el seu accés al món professional, en condicions similars a les de la població autòctona.
5. Obtenir coneixement sobre el rol de les famílies, els amics i les comunitats en la orientació dels joves que assolixen nivells d'èxit educatiu, més enllà del batxillerat i la formació professional, i al món professional.
6. Obtenir coneixement sobre el paper de les polítiques d'ocupació, les associacions empresarials, els sindicats, les càmeres de comerç, etc., en la integració efectiva dels immigrants extracomunitaris que han cursat estudis universitaris en llocs de treball relacionats en les seves qualificacions.

#### **De caire analític**

1. Portar a terme una metaanàlisi dels estudis existents sobre les condicions d'accés, participació i resultats d'aprenentatge a l'ensenyament superior, i la inserció dels immigrants al mercat professional al que donen accés aquest tipus d'estudis.
2. Realitzar un total de 8 relats etnogràfics. Quatre a dos homes i dues dones immigrants que estiguin cursant diferents estudis a les universitats catalanes, i els altres quatre a dos homes i dues dones immigrants que, una vegada acabats els estudis universitaris, s'hagin incorporat al món laboral.
3. Portar a terme una anàlisi transversal de les 8 etnografies per tal d'identificar allò que és comú i allò que és diferent, per tal d'aportar una representació més complexa del fenomen estudiat.

## **Relacionats amb la divulgació dels resultats del projecte**

1. Elaborar un informe de recerca que inclogui un seguit de recomanacions per a orientar les polítiques en temes d'immigració i educació, les pràctiques docents i l'actuació de les famílies i els diferents agents socials interessats en l'equitat educativa i social.
2. Produir 8 vídeos amb els participants destacant els moments i situacions significatius en la seva trajectòria d'estudi i professionalització, que podran servir com a recurs educatiu en la mesura que puguin ser un mirall i un incentiu per a altres persones immigrants.
3. Oferir recomanacions, basades en les evidències de la recerca, per als responsables de les polítiques educatives i els centres educatius.
4. Divulgar i difondre els resultats de la recerca entre la comunitat educativa i la societat en general.

## 2.-Metodologia

Aquest estudi s'ha portat a terme a través de les següents tècniques de treball.

### Metaanàlisi d'estudis existents.

Per tal de garantir que el nostre estudi significa un avenç significatiu a la problemàtica estudiada i que complementa i enriqueix els estudis existents, en una primera fase hem portat a terme una meta-anàlisi de la bibliografia i els informes disponibles sobre l'accés dels joves immigrants a l'educació superior i al món del treball professional. Aquesta acció ens ha permès orientar el treball etnogràfic.

### Realització de 8 narratives etnogràfiques.

La reconstrucció culturalment situada de 8 trajectòries d'èxit escolar i professional - entenem com a èxit haver accedit al màxim nivell del sistema educatiu i haver assolit una categoria professional que es condia amb els estudis realitzats- va comportar dur a terme una curiosa selecció de la mostra. Amb aquesta finalitat vam fer servir la lògica de la mostra intencional (Patton, 2002: 230), que en el nostre cas formada per quatre homes i quatre dones de famílies immigrants extracomunitàries; tots havien d'haver fet aquí estudis d'educació infantil, primària o secundària. Quatre tenien que estar cursant graus universitaris i quatre havien d'estar treballant en una categoria professional relacionada amb la qualificació obtinguda a la Universitat, i òbviament, havien d'estar disposats a col·laborar en la nostra recerca.

Després d'un llarg procés de cerca, en la que hem comptat amb la nostra experiència personal i amb la col·laboració de col·legues d'altres Universitats i de diferents entitats implicades en temes d'immigració, la mostra va quedar configurada de la següent manera:

Dona País de procedència: República Dominicana Estudia: Investigació Privada; Filologia Catalana	Dona País de procedència: Marroc Estudia: Filologia Àrab <sup>2</sup>
Home País de procedència: Marroc Estudia: Doctorat en Antropologia	Home País de procedència: Xina Estudia: Enginyeria Industrial
Dona País de procedència: Marroc Estudis: Màster en Educació Inclusiva. Treball: Mestra d'Educació Infantil	Dona País de procedència: Argentina Estudis: Filologia anglesa Treball: Manager sector turístic
Home País de procedència: Marroc Estudia: Llicenciatura en Medicina Treball: Metge resident	Home País de procedència: Marroc Estudia: Educació Social; Psicopedagogia Treball: Associació d'ajuda als nousvinguts; col·labora amb una universitat.

Per les característiques del nostre estudi no necessitàvem una mostra estadísticament significativa, però sí que representés de forma substantiva, i fins a on

---

<sup>2</sup> En el moment de porta a terme el treball de camp aquesta persona havia deixat els estudis, segons ella, de forma temporal. Però la vam mantenir com a part de la mostra perquè l'alt percentatge d'abandonament dels universitaris (un 30%) és un dels reptes de la formació universitària a Catalunya (OCDE, 2010).

fos possible, als diferents col·lectius d'immigrants extracomunitaris. Per això, si tenim en compte que segons les dades d'Idescat<sup>3</sup> l'any 2000 la comunitat marroquina era la més nombrosa (33,46%); la de República Dominicana la 4<sup>a</sup> de les extracomunitàries amb un 3,14%; seguida de l'Argentina (2,64%) i la xinesa (2,46), fins i tot estadísticament, aquesta mostra té sentit.

Però el que se'ls hi demanava no era només contestar una enquesta. La seva col·laboració, més que participació, requeria que ens dediquessin un seguit d'estones del seu temps, que visitessin amb nosaltres o ens indiquessin indrets que havien estat significatius per la seva formació, que ens aportessin artefactes, fotos, etc., que vincuessin amb la seva trajectòria, que ens permetessin gravar en vídeo (amb la seva imatge o no) una síntesi de la seva història d'èxit escolar i professional. Per això subratllem la importància dels protocols de negociació (Annex 1 i 2).

### **El treball de camp**

Una vegada dissenyada la mostra i realitzada la negociació amb els 8 col·laboradors, vam procedir a la recollida de dades fent servir les següent tècniques:

- Les entrevistes en profunditat.
- La recollida d'artefactes (objectes, fotografies, etc.) aportats pels col·laboradors.
- Les observacions etnogràfiques dels indrets significatius pels participants.
- Els diaris de camp.

La realització d'aquesta activitat ha implicat el desplaçament dels investigadors als llocs d'estudi o treball dels participants i la recol·lecció i ordenació d'un bon volum de dades qualitatives i multimodals: veu, text, imatge, so, etc.

### **La reconstrucció de les narratives**

El conjunt de la informació recollida ha estat la base de les evidències que componen les diferents trajectòries formatives i professionals. Per a la realització d'aquestes narratives s'ha tingut en compte els indicadors d'èxit i fracàs que emergeixen de la bibliografia consultada. Això no obstant, aquests indicadors no han estat utilitzat com a categories a priori que hem imposat a la informació aportada pels col·laboradors. Tot al contrari, de forma explícita, hem respectat els propis relats i les fites assenyalades per ells, posant-los en diàleg amb els indicadors previs. Per això cada narrativa conté una empremta d'autoria configurada per la pròpia experiència i la forma de compartir de cada col·laborador i l'estil de cada recercador.

Una vegada realitzades les narratives individuals s'ha procedit a elaborar una anàlisi comparativa que ens ha permès identificar similituds i diferències, temes emergents, constatacions, etc.

Aquesta anàlisi ha estat la base de l'articulació de recomanacions per orientar les polítiques en temes d'immigració i educació, les pràctiques docents i l'actuació de les famílies i els diferents agents socials.

---

<sup>3</sup> <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=12&t=2000>

## **Elaboració dels relats audiovisuals**

La metodologia d'aquesta fase de la recerca està a cavall entre l'estudi pròpiament dit i la divulgació, que es va planificar amb cura des del primer moment. L'elaboració de 8 relats multimodals sobre trajectòries d'èxit educatiu i professional de joves immigrants, ha aportat algunes dades significatives per a la construcció de les narratives textuais. Però sobretot s'han realitzat per a apropar la recerca a estudiants de famílies immigrants (primera i segona generació) d'ensenyament primari, secundari, professional i fins universitari. Es visualitza com una eina per parlar i discutir en tutoria, en alguna classe o per posar a disposició d'un alumnat (i un professorat) que potser no es llegirà unes quantes pàgines, però sí l'interessarà mirar un vídeo.

Per a portar a terme aquest treball s'han realitzat enregistraments en vídeo com a base de la producció d'un curt d'uns 7/10 minuts mostrant les fites principal de cada trajectòria<sup>4</sup>.

## **Divulgació dels resultats**

Tal com hem esmentat a l'apartat anterior, la divulgació dels resultats de la recerca es va planificar amb cura des del primer moment. En aquest apartat, a més de tenir en compte els requeriments de la pròpia convocatòria, hem planificat i portat a terme un seguit d'accions que detallarem a l'apartat 5<sup>5</sup>.

## **Rigor metodològic**

El projecte ha fet servir una combinació de mètodes (Creswell, 2003) en la mesura en que combina (1) una metanàlisi d'evidències de treballs i estudis existents i (2) la realització d'entrevistes i utilització de mètodes visuals articulats al voltant d'una perspectiva metodològica narrativa (Conle, 2000; Bolívar, Domingo, i Fernández, 2001; Clandinin, 2007; Riessman, 2008). Aquest últim ens ha permès una aproximació als relats d'experiència i aprenentatge institucional dels participants en l'estudi que s'insereixen en les seves trajectòries biogràfiques.

En relació amb la metanàlisi, i malgrat la manca d'estudis i informes específics sobre el tema del projecte –les trajectòries d'èxit escolar de joves immigrants–, s'han ordenat les evidències trobades a partir de les categories d'anàlisi que han sorgit de l'estudi dels relats biogràfics. Això ens ha possibilitat posar en relació dades ja existents per obtenir noves interpretacions que d'una altra manera quedarien diluïdes en els informes de recerca. Un exemple seria el propi concepte d'immigració: d'una banda, es tracta d'una condició social que s'identifica amb l'arribada a Catalunya de població procedent d'altres països, i d'altra banda, el fet de ser classificat com a estranger o com a espanyol constitueix una qüestió d'índole administrativa i jurídica. Com assenyalen Pereda, Prada, Actis i Ortí (2010: 10) "Los registros estadísticos oficiales no siempre permiten matizar estas cuestiones, y obligan a veces a considerar —de forma abusiva— como sinónimos ambos términos; con frecuencia se nos ofrece información respecto a los "extranjeros", excluyendo a

---

<sup>4</sup> La gravació i realització d'aquestes narratives visuals han estat a càrrec de Roser Valenzuela.

<sup>5</sup> Xavier Giró, ha dissenyat, implementat i mantingut la pàgina web del projecte i col·laborat en totes les tasques derivades.

quienes han adoptado la nacionalidad española tras emigrar, e incluyendo a los hijos de inmigrantes que han nacido en España pero no han accedido a la nacionalidad” (p.10).

Com que es tracta d'una situació molt nova ens estendrem en la segona perspectiva que hem adoptat en l'estudi i que intenta “alterar i qüestionar les normes del discurs científic que es consideren inqüestionables, a partir de destacar l'experiència viscuda, els detalls íntims, la subjectivitat i les perspectives personals” (Ellingson i Ellis, 2008: 450). L'origen d'aquesta orientació el plantegen Connelly i Clandinin (1990) en un text fundacional publicat a *Educational Researcher* en el que destaquen una doble influència derivada del qüestionament – per la seva insuficiència – del paradigma positivista/realista a l'hora de captar les experiències de vida dels éssers humans, i el caire que adopta la investigació en Ciències Socials cap a una perspectiva narrativa, en la que conflueixen els diferents corrents crítics que sorgeixen sota aquest flux qüestionador i que es fa especialment evident en la psicologia social, l'antropologia, la teoria literària i la narratologia. És en aquest moment quan es comença a utilitzar el terme ‘investigació narrativa’ com una categoria, una construcció social, que abraça una diversitat de pràctiques d'investigació contemporànies (Casey 1995-96) articulades al voltant de les anomenades narratives del jo (Denzin 1997) en les que l'experiència singular de les persones en la seva dimensió temporal constitueix el nucli de tematització de les històries que es representen en la investigació narrativa (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001) i que poden adoptar diferents formats en funció de la seva finalitat i de l'èmfasi que es posi en el procés d'investigació (grafia), en la cultura (etno) i en el subjecte (auto). Aquests supòsits els concretarem en la investigació a través de la construcció dels relats escrits i visuals en els que es despleguen les experiències en relació amb la seva condició social d'emigrants, estudiants universitaris i professionals. En aquests relats, com assenyalen Ellingson i Ellis (2008:448), vincularem “investigació, història i mètode que connecta allò autobiogràfic i personal amb allò cultural, social i polític. És l'estudi de la cultura de la que un forma part, integrat amb les experiències relacionals i interiors de cadascú”.

Això significa que el que hem pretès amb els relats sobre les trajectòries biogràfiques ha estat connectar la dimensió personal amb la cultural i social dels joves, per tal de generar formes de comprensió sobre com construeixen el seu sentit de ser, així com les conseqüències que se'n deriven per a la pràctica i la millora de l'educació i de les polítiques socials.

El desplegament metodològic de la perspectiva narrativa ha combinat, en el nostre cas, un conjunt de mètodes de recollida d'informació que hem considerat adequats per a donar resposta als problemes plantejats en l'estudi (Clandinin i Connelly, 2000; Clandinin, 2007). Pel que fa a la representació del problema d'investigació i l'anàlisi dels antecedents del mateix, hem cregut oportú seleccionar dues tècniques de recollida d'informació: l'entrevista en profunditat i la construcció de narratives visuals.

Les entrevistes en profunditat, dutes a terme des d'una perspectiva narrativa, ens han permès reconstruir amb un grup de joves immigrants les seves experiències d'aprenentatge dins i fora de les institucions, així com les relacionades amb el seu enquadrament professional i acadèmic (Conle, 2000; Clandinin, 2007).

La realització de relats visuals, des d'una perspectiva d'anàlisi dialògica-performativa (Riessman, 2008:105-106) ens ha permès oferir una imatge més complexa que el de les seves trajectòries biogràfiques. Aquestes dues estratègies metodològiques, ens han fet qüestionar sobre la forma en que es produeix i es performativitza la conversa entre els interlocutors de manera interactiva (dialògica), articulades en narratives textuais i visuals. Aquesta perspectiva, ens ha demanat una lectura acurada dels contextos, incloent la influència de l'investigador, l'escenari i les circumstàncies socials de producció i interpretació de les narratives generades en la recerca.

## 2. Resultats

### 3.1. Metanàlisi dels estudis existents

Per tal de garantir que el nostre estudi representi un avenç significatiu en la problemàtica explorada i que complementi i enriqueixi els estudis ja existents, hem portat a terme una metanàlisi de la bibliografia i els informes disponibles sobre l'accés dels joves immigrants a l'educació superior i al món professional. Això ens ha permès orientar la recerca biogràfica realitzada inicialment en preparar el projecte i elaborar les categories temàtiques, per posar en relació les aportacions dels diferents relats biogràfics.

El primer que cal dir és que, en general, als anuaris estadístics relacionats amb l'educació fins al curs 2009-2010 no hi ha dades rellevants per al nostre estudi, només ràtios d'immigrants segons l'origen, en diferents etapes educatives. Aquesta absència de dades específiques respecte als processos d'escolarització, accés als diferents nivells educatius i inserció professional de manera diferenciada és una limitació per a estudis com el que hem dut a terme, i per prendre decisions de cara a polítiques socials i educatives fonamentades.

A falta d'aquestes dades hem analitzat informes d'organitzacions que treballen amb immigrants o de grups acadèmics que treballen en l'estudi de processos vinculats amb la immigració. Basant-nos en la recopilació de documents i cercant en diferents bases de dades i en la bibliografia d'alguns d'aquests informes, vam definir una sèrie de paraules clau que podien relacionar-se amb les temàtiques que havien articulat l'estat de la qüestió realitzat per al projecte. La majoria d'aquests documents han estat produïts a l'Estat espanyol. També hem inclòs estudis que considerem clau, com el que ha elaborat l'OCDE sobre les millors polítiques d'immigració.

La revisió d'aquests estudis ens ha permès analitzar les evidències i aportacions en relació amb els següents eixos:

- Els estudis universitaris tant en informes demogràfics (quants hi arriben) com en les característiques dels subjectes que aconseguen arribar-hi.
- Les relacions familiars com a impulsores (o no) de trajectòries de superació i/o assoliment de metes.
- Els trànsits entre cultures i les configuracions identitàries (de sentit de ser) i les tensions, transferències i localitzacions relacionades amb aquests trànsits.
- La trajectòria escolar i universitària, i les decisions i trobades significatives que han portat als joves immigrants a seguir estudiant.
- Les relacions amb el món laboral vinculades a les expectatives, les possibilitats i experiències dels subjectes.
- Les polítiques d'immigració, educatives i d'inserció laboral.

Abans d'endinsar-nos en les referències dels estudis explorats voldríem rescatar una aportació que pot semblar que qüestiona la perspectiva que hem adoptat al nostre estudi. És una contribució que es troba en un treball coordinat pel "Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes", i que desvincula la relació unívoca entre una trajectòria d'èxit i l'accés a la universitat.



Queríamos mostrar que no siempre, y que no todos, seguimos trayectorias de “fracaso” cuando renunciamos, o bien por decisión propia, o bien porque el sistema nos obliga de múltiples maneras a hacerlo, a una vida escolarizada que necesariamente pase por la universidad (Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes, 2010: 212).

Aquesta opinió extreta d'un treball amb joves immigrants es complementa amb una altra opinió recollida en el mateix estudi, que parla de com un jove colombià valora les oportunitats que ha trobat en el país d'acollida que li han permès accedir a la universitat.

Yo quería decir que nosotros, bueno, yo por lo menos, estoy agradecida de haber tenido las oportunidades que he tenido aquí, porque yo sé que en mi país no hubiera podido a lo mejor ir a la universidad o estar estudiando en Inglaterra o en Irlanda. Porque en Colombia, pues en Bogotá, para poder entrar a la universidad tienes que tener mucho dinero o tienes que entrar a las universidades públicas y es muy difícil entrar. Y pues es un derecho que tenemos, el estudio, pero aquí yo he tenido muchas más facilidades y me han dado más oportunidades de las que me pudieran dar en mi país (Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes, 2010: 215).

Aquesta doble posició sintetitza dues de les cares d'una realitat que tenen més matisos i complexitats. Si bé l'estudi i l'anada a la universitat es considera una opció que ofereix possibilitats, el no agafar aquest camí no es pot considerar necessàriament com una opció de fracàs personal i social. El que fonamenta aquesta afirmació es troba en l'anàlisi que presentem a continuació.

- **Els estudis universitaris tant en informes demogràfics (quants hi arriben) com en les característiques dels subjectes que aconsegueixen arribar-hi.**

No ha estat possible aconseguir estudis que parlin de qui són els immigrants que arriben a la universitat i com es distribueixen per països. Una cosa semblant passa amb les estadístiques sobre el paper de les persones immigrants en treballs qualificats per als que es requereixen estudis superiors. El que hem trobat ha estat un estudi europeu realitzat per Niessen i Huddleston (2010: 149) en el que es parla de que els immigrants estan infrarepresentats en l'educació i formació superior i tenen una elevada taxa d'abandonament escolar. És possible que no hi hagi programes d'ajuda social per informar-los dels cursos disponibles, o que aquests programes siguin ineficaços, o que els cursos estiguin mal adaptats als seus diferents antecedents educatius, culturals o lingüístics. També pot passar que l'estructura dels cursos no ofereixi la flexibilitat necessària perquè els alumnes puguin conciliar-los amb els seus compromisos familiars i laborals, tal com ha estat el cas d'una de les col·laboradores en la nostra recerca.

- **Les relacions familiars com a impulsores (o no) de trajectòries de superació i/o assoliment de metes.**

La revisió de la bibliografia i la metanàlisi d'estudis empírics realitzada en el treball coordinat per Nusche (2009) confirmen que la participació dels pares en l'educació

escolar s'associa amb millors resultats dels estudiants (Jeynes 2005, 2007, Fan i Chen, 2001; Desforges i Abouchaar, 2003; Schofield, 2006). Aquest efecte sembla que funciona en dues direccions: la participació dels pares a la llar, incloent la discussió sobre l'escola, la supervisió de la tasca i la lectura amb els nens, i la participació dels pares a l'escola, incloent el contacte amb els mestres, l'assistència als esdeveniments i el voluntariat en les activitats escolars. D'altra banda, l'evidència mostra que les diverses formes de participació dels pares són beneficioses per als assoliments de l'estudiant, independentment dels factors de fons com la condició d'immigrant o l'ètnia (Desforges i Abouchaar, 2003; Schofield, 2006, Jeynes, 2007, a Nusche, 2009: 33).

Si bé els pares immigrants solen tenir grans aspiracions pels seus fills, pot ser que hagin d'enfrontar múltiples barreres a l'hora de participar a l'escola, com ara dificultats amb l'idioma, el desconeixement de les matèries escolars o la manca de temps i/o diners per invertir en l'educació dels seus fills. També poden sentir-se alienats i no desitjats en un entorn escolar estranger (Desforges i Abouchaar, 2003, a Nusche, 2009: 33).

Els pares contribueixen de manera essencial a l'educació dels seus fills en aspectes com el coneixement de l'idioma, l'ajuda amb els deures i l'aprenentatge i l'orientació sobre les trajectòries i expectatives professionals, i també com a models a seguir (Niessen i Huddleston, 2010: 143).

En aquest àmbit familiar el com es situa la llengua materna a l'educació té un paper rellevant. Hi ha una diferència significativa en el nivell escolar dels immigrants que no parlen l'idioma d'instrucció a la llar (Christensen i Stanat, 2007, a Nusche, 2009: 26). Valorar el llenguatge matern dels estudiants immigrants pot ser un component essencial de la seva educació intercultural, assegurant que els nens immigrants sentin que la seva cultura i la seva llengua s'aprecia tant com la de la majoria (Brind et al., 2007). S'ha argumentat que l'aprenentatge de la llengua materna és un pas important cap a la integració, ja que ajuda als nens a tancar la bretxa entre la llar i l'escola. El professor de llengua materna, fins i tot podria jugar el paper d'un intermediari cultural entre les famílies i l'escola (Driessen, 2005, a Nusche, 2009: 29).

S'ha demostrat que les esclotxes en el desenvolupament cognitiu dels nens estan associades amb factors de fons de la família, com l'estatus socioeconòmic, l'educació materna i la immigració recent (Heckman, 2006, a Nusche, 2009: 21).

Una línia de la bibliografia fa èmfasi en el fet de proporcionar informació i suport logístic als pares immigrants per tal d'enfortir la seva capacitat per exercir una opció informada a l'hora de triar una escola. Field et al. (2007) assenyalen que els alumnes amb menys suport dels pares és probable que siguin perjudicats per l'elecció d'escola, perquè els seus pares poden estar menys ben informats sobre les opcions disponibles (Nusche, 2009: 11).

- **Els trànsits entre cultures i les configuracions identitàries (de sentit de ser) i les tensions, transferències i localitzacions relacionades amb aquests trànsits.**

L'estudi de l'OCDE portat a terme per Nusche (2009) evidencia que les característiques individuals de l'estudiant, incloent els factors socioculturals i els coneixements lingüístics, són també importants per determinar l'èxit educatiu dels estudiants immigrants.

D'acord amb el *Manual sobre la integració para responsables de la formulación de políticas y profesionales* (Niessen i Huddleston, 2010: 130), promogut per la Comissió Europea, els factors socioeconòmics i el coneixement de l'idioma determinen en gran mesura les oportunitats i els reptes amb què es troben els immigrants en les diferents etapes de la seva educació, des de la infància fins als primers anys de la vida adulta.

En aquest mateix document s'indica que l'ensenyament de la llengua materna pot ser el pilar fonamental de l'educació intercultural a l'escola i del seu pla d'estudis de llengües estrangeres. D'aquesta manera els alumnes d'origen immigrant podrien conservar i desenvolupar aquesta forma de capital humà, per compartir posteriorment amb altres alumnes que hi mostrin interès.

- **La trajectòria escolar i universitària.**

A l'estudi coordinat per Nusche (2009) es posa de manifest que les característiques de cada escola, com ara les expectatives del professorat, els ambients a l'aula i l'organització de l'escola contribueix a la formació de l'experiència d'aprenentatge dels estudiants immigrants.

Un cos considerable de la bibliografia mostra que les baixes expectatives dels mestres poden tenir un efecte devastador en la motivació dels estudiants i el rendiment. De fet, la investigació experimental ha posat de manifest que les expectatives inadequades o errònies del professorat poden esdevenir profecies que es compleixen. És a dir, poden portar als estudiants a assolir nivells equivalents a les expectatives rebudes (vegeu, per exemple, Rosenthal i Jacobson, 1968; Brophy i Good, 1974; Rosenthal i Rubin, 1978, ressenyats per Nusche, 2009).

Nusche (2009) també posa de manifest que molts nens i nenes tot i haver passat tota la seva infància al país de recepció, poden tenir un coneixement limitat de la llengua d'escolarització en començar l'escola primària (com evidencien AERA, 2004; Knapp, 2006, citats per Nusche, 2009). La prestació d'assistència primerenca al desenvolupament del llenguatge d'aquests nens és una part important de la millora de la seva preparació per a l'escola i que els hi permet començar en peu d'igualtat amb els seus companys.

- **Les relacions amb el món laboral vinculades a les expectatives, les possibilitats i experiències dels subjectes.**

Els alumnes de la primera i segona generació d'immigrants poden trobar-se en situació de desavantatge pel que fa als alumnes del país en obtenir la seva primera feina, a causa de la posició socioeconòmica de la seva família, a la major debilitat de les xarxes socials i a un coneixement insuficient de les "sortides i entrades" del

mercat de treball. Tampoc es pot ignorar l'existència de pràctiques discriminatòries en la contractació de personal (Niessen i Huddleston, 2010: 150).

L'Administració pública i les empreses privades poden adoptar codis de conducta que compleixin un seguit de criteris relatius al respecte de la diversitat en les pràctiques de selecció de personal (Niessen i Huddleston, 2010: 152).

García Borrego (2010: 78-79) planteja la contradicció entre les polítiques d'igualtat d'oportunitats basades en la meritocràcia i la realitat del mercat laboral:

Pero aun suponiendo que en el sistema educativo imperase la igualdad de oportunidades —lo que está tan lejos de ser cierto que reduce ese noble principio a un mero tópico ideológico—, la ilusión meritocrática que rige su ideario se estrellaría contra la realidad del mercado laboral. Constatando la discriminación a todos los niveles que sufren en este último (desde la discriminación legal que supone el principio de prioridad de los españoles para acceder a un puesto de trabajo hasta la discriminación salarial, pasando por la que suele darse en las interacciones con compañeros, jefes y clientes), muchos padres inmigrantes pueden pensar que no merece la pena esforzarse demasiado porque sus hijos consigan un título superior, puesto que de todas formas nunca serán tratados en igualdad de condiciones con los españoles de origen. Ante esto, esos padres ajustan a la baja las expectativas inicialmente depositadas en el sistema educativo, evitando apuestas arriesgadas (como el esfuerzo de acceder a la universidad) que luego los mecanismos de discriminación del mercado laboral se encargan de mostrar como demasiado ambiciosas. En lugar de eso, optan por apuestas más realistas, por ejemplo orientar a sus hijos hacia trayectorias formativas cortas.

Per la seva part, Pedreño Cánovas i Castellanos Ortega (2010: 120) parlen de la *inserció qualificada com*,

Este es el tipo de inserción que cabe esperar de los hijos e hijas de inmigrantes que están realizando módulos de grado superior de formación profesional, bachiller o universidad. Se trata de apuestas por trayectorias escolares largas que son minoritarias aún en este tipo de población. Requieren de fuertes apoyos y protecciones familiares. De hecho las hemos encontrado siempre vinculadas a “los pequeños” de la fratría, es decir, los hijos menores sobre los que se ejerce una menor presión para su incorporación rápida al mercado laboral, y en quiénes se confía las expectativas familiares de movilidad social ascendente.

- **Les polítiques de immigració en relació amb l'educació i la inserció laboral.**

A la introducció hem fet ressò de l'estudi de l'OCDE coordinat per Deborah Nusche (2009) sobre el que es considera que ha funcionat (o no) en les polítiques educatives relacionades amb la immigració. A partir d'aquest estudi hem fet un resum d'algunes de les aportacions que considerem que es vinculen amb el que hem trobat significatiu en construir els relats biogràfics amb als joves emigrants.

En primer lloc aquest treball posa en evidència com les característiques estructurals dels sistemes educatius, com ara els procediments de tria d'escola, el seguiment, els mecanismes de selecció i les desigualtats de recursos als centres escolars poden contribuir a la segregació i tenir impactes desproporcionadament negatius sobre els estudiants immigrants.

Aquest estudi també suggereix quelcom que des de diferents veus s'ha posat de manifest davant de les polítiques que afavoreixen la concentració d'estudiants immigrants en determinades escoles (públiques), i és que pot ser perjudicial pels seus resultats educatius. Els anàlisis de regressió que s'han fet utilitzant dades de diferents països, en estudis com ara el TIMMS, el PIRLS i el PISA mostren que en tots els països de l'OCDE un major grau de segregació dels immigrants s'associa amb una major bretxa en les qualificacions de les proves entre els estudiants del país i immigrants (Schnepf, 2004; Scheeweis, 2006, a Nusche, 2009).

Per una altra banda, s'ha trobat que l'alta concentració d'estudiants immigrants té un efecte negatiu en el rendiment tant dels nadius com dels immigrants en aquestes escoles que segreguen als estudiants. Estudis realitzats als Països Baixos i a Suècia confirmen l'impacte negatiu de la concentració d'immigrants a les escoles sobre el rendiment dels estudiants (Karsten et al, 2006; Nordin, 2006; Szulkin i Jonsson, 2007, a Nusche, 2009).

Finalment, la segregació pot ser agreujada pel disseny dels sistemes educatius, sobretot per les polítiques que són àmpliament conegudes com de "capacitat d'agrupació", és a dir, de classificació dels alumnes a les aules i escoles d'acord amb la seva capacitat de percepció intel·lectual (Ammermüller, 2005; Schneeweis, 2006). La investigació suggereix que als països que practiquen l'agrupament per capacitats, els estudiants immigrants tendeixen a agrupar-se en les franges de menors estàndards curriculars i de nivells més baixos de rendiment mitjà (Resh, 1998; Mickelson, 2001, a Nusche, 2009).

Sobre el tema de la segregació també en parla l'estudi de Niessen i Huddleston (2010: 132) al plantejar que la possible segregació a l'escola és, en part, resultat de la segregació en l'habitatge. Argumenta aquest treball que pot passar que els immigrants de baixa extracció socioeconòmica no tinguin recursos (o siguin víctimes de discriminació) per residir en barris amb bones escoles, o que les famílies autòctones abandonin els barris amb poblacions immigrants creixents (el que es coneix com a «fugida dels blancs»).

Segons aquests autors, una estratègia per trencar el vincle entre la concentració d'immigrants i el mal rendiment escolar és centrar els esforços en millorar la qualitat de les instal·lacions i l'ensenyament en els centres amb una elevada proporció d'immigrants. Una altra estratègia consisteix a barrejar escoles que tenen un alumnat predominantment autòcton amb les que tenen predomini d'immigrants. Per exemple, algunes escoles amb predomini d'alumnat del país ofereixen incentius econòmics per atreure immigrants. La creació d'una estreta aliança curricular i extracurricular entre escoles properes amb una alta proporció d'autòctons o d'immigrants pot ser beneficiosa per a uns i altres.

Sota aquest prisma s'ha vist que hi ha proves de que les inversions en l'educació dels

nens immigrants tenen la major taxa de retorn quan se centra en els primers nivells de l'educació (Cunha et al., 2005). No obstant això, tot i que els estudiants immigrants i desfavorits són els que més es beneficien d'un ensenyament de qualitat, sovint són propensos a rebre menys ajudes (Field et al., 2007, a Niessen i Huddleston, 2010).

La investigació ha demostrat que les preferències del professorat poden adreçar als docents més qualificats i amb més experiència a escoles on la majoria dels estudiants són nadius (Hanushek et al, 2001; Bénabou, 2003; Karsten et al, 2006, ressenyats per Niessen i Huddleston, 2010). Això es pot completar amb les polítiques d'alguns països que han posat en marxa iniciatives per a contractar més mestres de minories ètniques o d'origen immigrant. En resum, mentre que les evidències disponibles són limitades, en general recolzen la hipòtesi que l'augment de la participació de les minories, els professors immigrants poden tenir una influència positiva en l'experiència dels estudiants immigrants, en els seus aprenentatges i resultats educatius.

Finalment, cal recordar que la correcció del biaix en els plans d'estudi i llibres de text és un dels aspectes més predominants de l'educació intercultural. El contingut monocultural dels plans d'estudi pot crear o reforçar els sentiments d'aïllament i d'exclusió, quan els grups de immigrants són marginats o es presenta una visió negativa o inexacta de les seves cultures d'origen (Tikly et al., 2006, a Nusche, 2009).

Situats ja fora del marc escolar i dins de les polítiques d'acció social en relació amb la immigració, una tendència ha estat la creació d'organismes autonòmics i municipals que coordinin les polítiques i actuacions dels diferents serveis i organismes relacionats amb la immigració. Una referència d'aquesta forma d'actuació ha estat el Pla Municipal d'Immigració de l'Ajuntament de Barcelona, que s'articula com,

el marco general de las diversas políticas migratorias que se llevan a cabo en la ciudad, que abarcan tanto la acogida como la integración de inmigrantes: servicios de atención y orientación jurídica, programa para menores no acompañados, mediación, plan de acogida municipal, refuerzo de servicios normalizados tales como los servicios sociales y los de acogida lingüística, creación e impulso del consejo municipal de inmigración, entre otros (Rendón, 2010: 223).

Aquests organismes, com posa de manifest Carles Serra (2010: 139), que ha revisat l'efecte de traspasar polítiques i nocions que es fan servir en països amb més experiència en afrontar aquests tipus de fenòmens socials, com és el cas del Regne Unit, s'han aplicat sense contextualitzar i comprendre el seu sentit originari i l'igualitarisme que defensen. Això implica que alguns d'aquests organismes no han tingut en compte actuacions que tenen com a conseqüència la 'discriminació indirecta' o el 'racisme institucional', que són modes d'actuació que es poden observar a les nostres institucions.

El desarrollo de las políticas educativas antirracistas en países como Gran Bretaña son frecuente causa de sorpresa y de más de una confusión en nuestro país. A menudo sorprende que bajo el epígrafe "educación antirracista" o "racismo y educación" se incluyan cuestiones como el control sistemático de los índices de acceso y rendimiento académico de

alumnos miembros de distintos colectivos, el análisis de los dispositivos de evaluación del alumnado o los sistemas de tutoría y orientación. Son políticas que simplemente tratan de llevar hasta sus últimas consecuencias principios o ideales como la igualdad de trato por parte de las instituciones y de evitar lo que algunos investigadores califican como “discriminación indirecta” (que la aplicación de una norma igual para todos conlleve, de hecho, un efecto negativo o discriminatorio para un grupo determinado) o el “racismo institucional” (que las dinámicas propias de las instituciones tiendan a favorecer a los miembros del colectivo mayoritario por falta de atención a las características y situaciones que viven otros grupos).

Per la seva banda l'estudi de Niessen i Huddleston (2010: 132) ens parla de que la regulació de les condicions socials generals a través de les polítiques d'immigració, habitatge, assumptes socials o ocupació, entre altres, pot augmentar o reduir l'eficàcia de les polítiques educatives.

- **Algunes recomanacions finals**

En aquest apartat volem destacar algunes consideracions derivades de la revisió realitzada i especialment de la publicació de Niessen i Huddleston (2010) del que poden ser algunes conclusions que poden aplicar-se en polítiques públiques d'immigració si es vol que promoguin la igualtat d'oportunitats i la mobilitat social.

Els immigrants solen obtenir millors resultats en els sistemes educatius amb menys tipus d'escoles, una selecció més tardana dels alumnes per al seu agrupament en funció de la capacitat i uns mitjans objectius d'avaluació que tinguin en compte els casos amb necessitats especials.

Els alumnes nouvinguts, sobretot els que no parlen el mateix idioma, es beneficien de programes d'orientació per superar les barreres inicials vinculades a la interrupció de la seva educació i a les condicions d'assentament de les seves famílies.

Cal oferir mesures de reforç addicionals a alumnes de diferents edats i han d'anar més enllà de l'aspecte lingüístic, ja que també els immigrants que parlin el mateix idioma que els autòctons poden requerir d'ajudes que els hi permetin posar-se al dia en els continguts escolars.

Els especialistes en educació coincideixen en que els professors constitueixen el factor més important dels sistemes educatius per millorar el rendiment escolar dels alumnes, sobretot els d'origen immigrant o en situacions desfavorides.

Una altra estratègia específica per millorar la qualitat del professorat és l'exigència de comptar amb les destreses bàsiques necessàries per donar classe a un alumnat culturalment i lingüísticament divers.

Les escoles poden facilitar la relació entre pares i fills adoptant estratègies no només de desenvolupament de les competències dels pares, sinó també d'ajuda als nens, que poden trobar-se en la situació d'haver de fer d'intèrprets o mediadors entre els seus pares i els professors.

L'Administració pública, les institucions educatives, les organitzacions de la societat civil, les fundacions i les empreses privades poden augmentar el nombre de beques i programes que s'ofereixen a joves capacitats d'origen immigrant (i als seus pares).

### 3.2. Narratives biogràfiques

El resultat més rellevant i rellevant de l'estudi són les 8 narratives etnogràfiques que presentem a continuació i que ofereixen un mapa experiencial i situat del trànsit dels nostres col·laboradors per la cultura, la societat, el sistema educatiu i el món laboral del país que els ha acollit.

#### 3.2.1. "Superación"

Juana M. Sancho Gil

#### Passos per a la reconstrucció d'una trajectòria formativa

Vaig establir el primer contacte amb la Patricia, a partir d'una seva tia que regenta una fleca-bar a prop de casa meva. Li vaig demanar si coneixia alguna persona del seu país que estigués estudiant a la universitat o que hagués acabat la carrera i estigués treballant. De seguida em va parlar de la seva neboda que, em va dir, "feia Dret". Vam quedar que parlaria amb ella per demanar-li si em podia donar el seu telèfon i al cap de pocs dies la vaig trucar. De seguida li va interessar la proposta. Li vaig enviar per correu electrònic el full de negociació i vam quedar una tarda, quan ella sortia de classe, a la Facultat de Dret.

Ens vam trobar al vestíbul, venia amb en Jordi, el seu nuvi, i ens vam adreçar a un bar del veïnat. Em va semblar una persona físicament atractiva i interessant, semblava més jove del que era. En Jordi i ella feien una bona parella i se'ls veia relacionar-se amb molta complicitat. Li vaig demanar si necessitava algun aclariment sobre el full de negociació que especificava qui érem, on treballàvem, quines eren les finalitats i els continguts de la recerca, què necessitàvem, quina havia de ser la seva implicació, i a què ens comprometíem nosaltres. Vaig remarcar que a més de la reconstrucció de la seva trajectòria formativa per escrit, faríem un vídeo sintetitzant-la, que faríem públic, com no pot ser d'un altra manera amb el resultat d'una recerca. Això la va amoïnar, però vam quedar que si volia preservar el seu anonimat, ella no tenia perquè sortir, que podíem explicar el seu recorregut utilitzant altres imatges.

Una vegada establertes les bases de la nostra col·laboració, vam continuar parlant una estoneta. Aquí el nuvi va començar a participar. Ha fet INEF i treballa en un gimnàs. Llavors la conversa va girar al voltant d'una situació que per a mi havia canviat. Quan jo estava a la Universitat, no es solia veure bé que la dona tingués més estudis que l'home i semblava que ja no era així. Que ara trobava moltes dones universitàries que estaven amb homes que no havien fet estudis superiors. Aquí Patricia va dir que "a ella no li agradaria ser *inferior* a la seva parella", que no li agradaria tenir menys estudis que el seu xicot. Ell també va dir que a ell li agradava que la seva parella estigui formada, quant més millor. Vaig pensar que era una bona



senyal, que les parelles es recolzin és un bon indicatiu. Finalment vam quedar en el dia i l'hora que faríem la primera entrevista pròpiament dita.

El dia i hora estipulats vam quedar a prop del seu barri, Sants, on ella va triar un bar relativament silenciós, i davant d'un suc de taronja i d'un cafè van mantenir una llarga entrevista. L'entrevista va començar amb una pregunta molt àmplia que demanava situar els elements de la seva trajectòria formativa que ella pensava que havien contribuït a configurar-la com un camí d'èxit escolar –donat que havia arribat als estudis universitaris, i que no és freqüent entre les poblacions d'immigrants-. Ella va començar i continuar per on li va semblar pertinent. Jo només vaig intervenir per demanar algun aclariment. La transcripció d'aquesta entrevista, complementada amb altres converses mantingudes i observacions realitzades, és la base del relat que es presenta a continuació.

### **Caracteritzant a Patricia**

Patricia, va néixer a la República Dominicana feia 24 anys quan vam fer la primera entrevista. Quan tenia 4 anys va venir a Barcelona a trobar-se amb la seva mare que va ser la primera en venir aquí. Quan ens vam trobar a finals del curs 2010-2011, estudiava Investigació Privada, un títol de diplomatura propi de la Universitat de Barcelona –en procés d'extinció arran de la implantació dels graus europeus-. Estava matriculada de les 15 assignatures que li quedaven per acabar la carrera. Finalment li'n van quedar dos, que intenta aprovar durant aquest curs (2011-2012), al mateix temps es va matricular a Filologia Catalana, també a la Universitat de Barcelona. Sembla que aquí està trobant el seu camí i, com ens comentà a la darrera entrevista, creu que li agradaria ser professora d'universitat de literatura catalana. De fet, parla un molt bon català, tal com correspon a tota una escolarització feta en aquesta llengua, però també un bon castellà. Se sent part de les dues cultures, la d'origen que l'apropa a la seva família i la d'acollida que li ha obert tot un univers de possibilitats. No entén els immigrants que rebutgen la cultura i la llengua que els acull perquè temen acabar no sentint-se d'enlloc. Ella defensa la possibilitat de sentir-se dels dos llocs.

### **La importància de la família**

Patricia decideix iniciar el seu relat de com i què l'ha empès a arribar a la universitat des del principi, des dels seus primers records, o manca de records en el cas dels primers vincles amb la seva mare. Una situació de pèrdua i retrobament que sol formar part de molt casos d'emigració i que pot constituir un element de debilitat o de força, d'autocomplaença o d'empenta.

El principi, per a mi, crec que comença quan jo era petita i ma mare va venir cap aquí. Ma mare em va deixar amb el meu pare, i després va vindre mon pare. I al poc de res, em sembla que al sis mesos o així, vaig vindre jo. Aquell temps [dos anys] que no vaig estar amb ma mare, no la recordava, perquè jo em vaig quedar amb la dona d'un germà de mon pare. Tenien una nena i jo estava sempre amb aquella dona. Aleshores vaig vindre aquí i me'n recordo que jo parlava amb ma mare però no la sentia com ma mare.

Els primers vincles filials els va establir amb la seva tieta i amb el seu pare, del que també va patir un temps d'absència, quan ell va venir aquí abans que ella. De fet va ser la retrobada amb el seu pare el que la va ajudar a elaborar la separació de la persona que ella considerava com la seva mare.

En aquell moment, trobava més a faltar a mon pare que no a ma mare. Per això, perquè no recordava ma mare, estava mon pare i tenia ganes de vindre i de veure mon pare. Vaig arribar aquí, vaig veure ma mare, 'vale', és ma mare i bé, perfecte. Però em sentia súper malament perquè jo sentia que havia d'estar amb la meva mare d'allà...

Però la pròpia distància i l'actitud de "la seva mare d'allà", intencionada o no intencionadament, la van ajudar a resituar les seves emocions envers la seva mare (d'aquí).

Em va costar, em va costar això. Un dia quan tenia 8 anys em va decebre molt perquè aquella mare que jo tenia va trucar a casa meva aquí i jo vaig agafar el telèfon: "Sí qui és? No sé què". I em diu (ah! és que es diu Ana Luisa ella): "¡Ah! soy Ana Luisa". I jo: "¡Ah! ¿y cómo estás? no sé qué... t'enyoro i tal". I només em va dir: "Escolta, què està ta mare?". Des d'aquell moment va ser, "Vale, m'he passat tota la meva vida pensant que tu senties lo mateix que jo sentia i veig que no".

A partir d'aquí Patricia va fent explícits els moments de ruptures i recomposició emocional relacionats amb la seva família que li han anat funcionant com a punt d'inflexió i de força per anar encaminant la seva vida cap a la senda de la superació de la vida dels seus pares. En particular, reflexiona sobre una imatge primigènica que, a mode de baix continu, creu que l'ha anat acompanyant al llarg de la seva vida. Sobretot en els moments i decisions difícils, ajudant-la a "seguir endavant".

L'altre dia vaig estar mirant fotos per recordar coses i vaig veure una foto meva i de mon pare en el llit. Quan era petita i estava amb mon pare sempre em llegia la Bíblia. Els meus pares són creients, pares evangèlics, i sempre em llegia la Bíblia i una vegada va fer una pintura, va fer una pintura a la paret i posava "superación". I clar, vam parlar d'això que a la gent li agrada superar-se, que nosaltres vivíem d'una manera que ell intentaria que jo tingués tot el que jo volia. I que ho intentaria i sempre em llegia coses...

I l'altre dia, mirant, em vaig donar compte, bé ja m'havia donat compte però no em recordava que al dibuix no posava "superación" posava "superacción". I clar... és una de les coses que a vegades havia pensat. Ho va posar perquè sí, o simplement perquè no tenia el nivell d'estudis que s'ha de tindre per a posar "superación"?

Sí, és veritat t'has de superar. Però no és només que t'has de superar 'en plan', tens de tindre una casa amb piscina com [es deia] quan jo era petita, sinó per tindre un nivell d'estudis per poder dir: "No, no és així com s'escriu, s'escriu de tal manera". Em vull superar perquè sí, perquè m'he de superar perquè vull sortir d'on estic, però que a la vegada si surto vull tindre un nivell. I no sé, això...

Ella està convençuda de que el seu pare i la seva mare, donat que en aquell moment només la tenien a ella, van decidir deixar el seu país per ella, perquè pogués gaudir d'altres oportunitats. De fet el seu pare ja havia intentat arribar com a emigrant il·legal als Estats Units. Ho va fer amagat en un vaixell, passant serioses dificultats, però el van enxampar i el van repatriar. D'aquí que es mostri particularment agraïda per tot el que han lluitat per ella. També pels altres tres fills que van tenir aquí.

J- I per què van decidir venir els teus pares?

P- Per mi.

J- Per tu?

P- Per mi.

J- Per què?

P- Perquè volien una cosa millor per mi. Perquè el meu país no és un país com aquest.

J- La gent no pot estudiar?

P- A vegades sí, jo tinc una cosina que és odontòloga, va estudiar allí i una tieta meva se la va endur cap aquí, i està treballant aquí, a Tarragona. Però aquestes coses passen súper poc. La meva mare va marxar fora per tindre alguna cosa millor per mi.

J- Perquè no tothom té accés a l'educació al teu país?

P- No, sí que té, perquè les escoles són públiques. El que no és públic és la universitat i les universitats públiques sempre estan en vaga. Els universitaris no volen anar a classe perquè X, que si ara són els professors qui no volen anar a classe. No sé, aquí hi ha vagues de professors, però clar, estan concertades, tal dia de tal mes hi haurà una vaga, en canvi allà és, "doncs avui no fem classe".

J- Tu això com ho valores, la decisió de la teva mare?

P- A mi em sembla perfecte. Estic molt agraïda... Perquè potser ara estaria allà i tindria 4 fills i estaria a casa. Em sembla perfecte.

## **L'experiència de l'escola primària i secundària**

Patricia no va experimentar cap canvi de sistema educatiu donat que va començar l'escolaritat aquí a l'escola pública del seu barri. El seu pas per aquests trams del sistema educatiu estan jalonats de llums i ombres.

### ***"Cal fer-se respectar"***

Patricia començà la seva escolaritat a Catalunya quan tenia 5 anys en una escola pública on va cursar tota la primària. En aquell moment, l'any 1991, el percentatge de persones immigrants a Catalunya era força reduït. Al barri on es va instal·lar la seva família, Sants, hi vivia una petitíssima comunitat dominicana i poc més. Aquest fet la va ajudar a *integrar-se*, però sentint-se sempre un punt diferent.

Sigui pel punt d'orgull i esperit de superació que emanava de la seva família, sigui per la fortalesa que un nen desenvolupa davant de les pèrdues i retrobades

emocionals, sigui pel seu instint de supervivència, el primer dia que va trepitjar l'escola va aprendre a defensar el seu territori.

Em va costar, recordo molt que el primer dia de classe em vaig barallar amb una nena. [...] Quan jo vaig vindre, no hi havia, al menys a la meva escola, no hi havia [gaires nens de fora]. Van començar a vindre a primer, van vindre un uruguaià, una peruana, i algú més. Però quan jo vaig arribar hi havia un peruà i un marroquí, i ja està, érem nosaltres només. [...] el marroquí era no sé, no era morenet era blanquet i jo era moreneta. I el primer que em va passar va ser que una nena em va dir “negra de merda”. Clar, véns d’allà, que et diuen un insult, i allà és “et mato”, i me la vaig voler menjar, a la nena.

Ningú del centre es va assabentar de l'episodi, ni va saber entendre el que podia significar per a ella i pels seus companys, ni va aprofitar la situació per assenyalar la importància de valorar la diferència com una oportunitat i no com un greuja. Per treballar la por a la diferència.

Va ser a l'hora del menjador [però] després, clar, quan jo li vaig pegar a la nena em van castigar.

J- Et van castigar a tu? I no et van demanar perquè li havies pegat?

P- Sí, i els hi vaig dir. Em van dir que són paraules, que les coses no es solucionen així, lo típic que els hi diuen als nens

J- I tu, com ho vas significar això, com ho vas viure?

P- Em va saber molt de greu, però després bé. No sé, em vaig guanyar un respecte. No és la forma, però així va passar.

### **Els aspectes més positius de la seva escolaritat**

Patricia guarda un molt bon record de l'escola primària del seu barri. Senyala de forma molt especial el paper que un dels professors va tenir en la seva educació. El llaç emocional que aquest professor era capaç d'establir amb els seus alumnes –i ara sabem que la profunda imbricació entre l'aprenentatge i l'emoció, va contribuir de forma molt positiva en la trajectòria formativa de Patricia. Una trajectòria que, si més no a la primària, es va veure afavorida per la personalització que propiciava el reduït nombre d'alumnes per classe.

Un profe, és diu Ricard Pallarès, és, no sé,... A tu no et passa que de vegades penses: “¡Ostres, els meus professors!” i recordes la cara o algunes coses d'alguns professors, però alguns els recordes amb molt de ‘carinyo’. Doncs jo, en aquest cas el recordo amb molt d'afecte. I a més és una persona que... jo tinc un gosset i ell té gossos i sempre ens ajuntem al parc d'aquí davant. I em fa molta gràcia perquè va ser el meu profe de 5è i de 6è, i encara el veig. I no sé... és una persona molt ètica, molt... t'explicava les coses súper bé, t'ajudava en tot el que podia, es quedava a prop de tu. A més en aquell moment érem un grup súper petit a classe, érem com 12 persones a classe, amb lo qual era com una família, i no com una classe d'ara que estàs a la universitat i veus al professor i tu estàs aquí i ja està. Era súper diferent.

Amb tot, els estudis no li agradaven massa i va necessitar del suport continu de la seva família per seguir endavant.

### **Dificultats i desig de superació**

Al principi, Patricia no li trobava el gust a anar a l'escola, no li interessava suficient el que li feien aprendre. Però la pressió del seu pare i la seva mare, que insistien en mostrar-li la imatge d'ells mateixos, que volien que ella superés, va actuar com una força que la va impel·lir a seguir endavant. Una força que, com ja he apuntat, de forma més o menys continuada, l'ha ajudat a sobrepassar els moments de dubte.

A mi [l'escola] no m'agradava al principi. Però clar, tens als teus pares al damunt, que has d'estudiar, que has de ser algú, que mira'm a mi. Ma mare sempre ha treballat a la cuina. Clar, això implica que el seu treball li produeix cremades. "Mira'm a mi, mira les marques, que avui m'he cremat amb oli, que avui m'he cremat amb una cassola, que avui tal... I mon pare m'explica, que ell [des de que va venir aquí] sempre ha treballat a Mercabarna, ell compra palers, els arregla i els ven, amb lo que està tot el dia ajupit, i té l'esquena feta malbé. I clar, això, t'estan al damunt i al final clar, ho he de fer.

A Patricia, el fet que els seus pares es possessin com a mirall del que no volien que ella fos, per ajudar-la a crear-se una altra imatge, creu que li ha estat beneficiós. Encara que té clar que l'experiència dels seus pares no és la seva.

[La seva experiència em va ajudar a veure la meva vida de forma diferent] però no en el sentit de: -"Als meus pares els hi passa això jo no vull que em passi a mi". A mi no em va passar això, va ser als meus pares als que els hi va passar això i si jo puc ser la persona que vull arribar a ser, el dia de demà intentaré ajudar al meus pares.

També sembla tenir clar que voldria recompensar-los d'alguna manera la seva generositat.

Jo si algun dia arribo a tindre diners, el primer que faré és comprar un pis als meus pares. A mi m'és igual si tinc que treballar... jo que sé, de lo que estic fent ara, m'és igual<sup>6</sup>. No sé, són els meus pares s'han esforçat perquè jo tingui una educació, perquè estigui aquí, perquè no em falti res. Era filla única, m'ho donaven tot. Si unes persones t'ho donen tot es mereixen rebre inclús més, i jo si puc els hi donaré als meus pares. La meva ambició de superar-me és per això perquè ells estiguin bé.

### **L'ensenyament secundari: de nena a dona i les males/bones companyies**

Patricia va fer el pas a l'ESO a un institut públic també del seu barri, sense gaires sobresalts acadèmics. Els desconcerts es van iniciar, com els hi passa a

---

<sup>6</sup> En aquests moments treballava mitja jornada a una cadena de restaurants d'autoservei. Temps després va perdre la feina per una contractura a l'esquena que l'impedia fer la feina.

moltes noies, quan va començar a rebre missatges de que ja no es podia continuar “comportant com un noi”.

Quan vaig entrar, va ser molt bo perquè jo, des de sempre, m’he ajuntat molt amb els nens, a mi les nenes no em fan gràcia, no sé, no tinc amigues, perquè no suportó les noies i sempre m’he ajuntat amb nens i clar, al sortir del col·legi on jo jugava a futbol, que jo jugava amb nens, que jo, no sé, caminava com un nen.... No em sentia nen perquè m’agradaven els nens, però ho semblava... la meva àvia quan jo viatjava [al meu país] em deia “es que eres *doña machito*”. Per això perquè sempre estava amb nois i semblava un noi, caminant, parlant, no sé, de tot. Doncs, clar, vaig començar el primer any de l’ESO i va ser molt fort perquè em van dir unes companyes: “Ara que som a l’institut ens tenim que començar a comportar com a noies, ja no podem jugar, ja no podem no sé què, hem de començar doncs a donar voltes”. I, clar, al principi doncs com eren les meves amigues i veníem juntes de la primària, jo estava amb elles i donava voltes a l’edifici. Però és que donar voltes a l’edifici... Jo vaig dir: “què va, què va” i vaig començar a jugar a futbol com sempre.

En principi, com mostra la recerca (Sancho, Hernández, Herráiz i Vidiella, 2007) els passos implicats en els processos de convertir-nos en nens o nenes, homes o dones, tret de situacions especials, no solen tenir incidència en el rendiment escolar. El que sí sol influir són, per a bé o per a mal, el nostres companys. I en el cas de Patrícia, l’amistat amb una amiga la va ben afectar.

Després sí que vaig tindre dificultats a l’ESO. Perquè em vaig ajuntar amb una nena i no estudiava. A ella li van dir que tenia que repetir. A mi, van tindre una reunió amb el meu pare, en la que jo estava al davant perquè el meu pare no parla el català, l’entén poc malgrat els anys que porta aquí. Li van dir a mon pare que jo no anava malament, però que no anava sobrada com per a passar de curs, -això em va passar a 3<sup>er</sup> de l’ESO-, i que tenia la possibilitat de repetir, i fer-ho millor. I clar, que la meva amiga, la meva millor amiga en aquell moment, repetia. I llavors jo li vaig dir a mon pare, “jo vull repetir”. I vaig repetir 3<sup>er</sup>.

[Penso que em va anar bé] perquè és veritat, no anava sobrada, anava bastant justeta, perquè em vaig adonar a 4<sup>art</sup> que no tenia el nivell per poder passar, sinó ho hagués passat malament. I perquè a 3<sup>er</sup> va ser on vaig començar a conèixer de veritat a la que avui en dia és la meva millor amiga. Ella anava un curs per davant, resulta que jo vaig repetir 3<sup>er</sup> i quan jo anava cap a 4<sup>art</sup> ella el va repetir.

La relació amb l’amiga amb la que va repetir 3<sup>er</sup> de l’ESO va acabar sent una decepció de la que va aprendre quelcom important: no li interessava per res el món de les drogues. Un aprenentatge que sembla cabdal en tot moment, però sobre tot a l’adolescència.

Aquesta noia es deia EEE, era la meva millor amiga, la meva amiga bessona, i resulta que va començar a ficar-se en un món que a mi no m’agradava, que era aquest món de les drogues. I va començar a anar amb gent..., a fer això,

allò. “Jo vull anar amb aquest a fumar-me uns porros o vull anar no sé on”. Ella era grassoneta i en qüestió de res es va posar així, com un esquelet, impressionant. I llavors jo a aquesta amiga la vaig deixar. Li vaig dir: “Jo vull tirar cap endavant i tu també volies, però si ara no vols, jo no puc fer més que dir-te vine, sinó vols vindre també puc oblidar-te”. I va ser quan vaig conèixer a una persona que estava a 4<sup>rt</sup>, ja que jo vaig passar 4<sup>rt</sup> i ella va repetir-lo, que és la meva millor amiga actual.

A més de l'amistat amb la que encara considera la seva millor amiga, el que Patrícia assenyala del seu pas per aquest institut, és un enfrontament amb una professora que la va portar a canviar-se de centre. Una experiència que la va endinsar en una etapa de desconcert, de la que finalment va poder sortir.

Per mi una altra persona que es diu XXX, és una professora que en ma vida he suportat, en ma vida! I jo a ella tampoc li queia en gràcia. Era una relació tan dura! Recordo que la vaig tindre de tutora a primer de batxillerat, jo vaig agafar la via d'humanitats, la tenia de tutora, la tenia de professora de llatí, la tenia de professora de mitologia, i la tenia durant tota la setmana un milió d'hores. Era insuportable i recordo que un dia -sóc una persona que no arriba puntual, no puc, no sé no em surt, encara que porti 3 hores aixecada sempre trobo alguna cosa a l'últim moment que m'impedeix arribar d'hora<sup>7</sup>-, doncs jo arribava tard, 5 minuts. I un dia, va ser molt bo perquè pel passadís anava ella al davant, vam arribar les dues tard. Anava ella al davant i jo al darrera. Ella es va ficar al despatx a agafar la seva carpeta, clar, ja ho tenia preparat, obre la porta, agafa la carpeta i entra a classe. Jo tenia que anar a la taquilla, agafar les coses, tenia tots el llibres allà tot 'amuntonat', tenia que seleccionar lo que necessitava, que si el diccionari, la llibreta, el llibre, clar, vaig trigar. Doncs quan jo anava a entrar a classe ella davant meu em va tancar la porta. Em va tancar la porta a la cara i jo em vaig quedar fora, i resulta que al cap de 20 minuts, mitja hora, va fer sortir a una noia de classe i li va dir: -“Digues-li a la Patricia que entri”. I quan la nena em va dir “diu la X que entris”, jo li vaig: “Digues-li a la X que si vol que entri que vingui a demanar-m'ho”, i jo em vaig quedar allà i ens vam discutir. L'únic que em va dir va ser: “tu en la teva vida aprovaràs cap assignatura amb mi”. Clar, jo tenia una assignatura troncal que era llatí amb ella i era la meva tutora, que feia jo allà si no anava a aprovar mai en la meva vida? I res vaig marxar i em vaig vindre aquí al CCC.

Però el canvi d'institut no va ser immediat ni fàcil. De fet va durar dos anys durant els quals la Patrícia continuava matriculada al primer institut però no anava a classe, i també va estar treballant com a cambrera a Palamós. Quan els pares van descobrir que la filla no anava a classes no van parar de burxar, fins que van aconseguir que continués els estudis.

---

<sup>7</sup> No sé si es tractarà d'un tret de la seva cultura d'origen, però que en la d'acollida li pot reportar, com en aquest cas, diferents conseqüències negatives. Com s'ha comentat al començament d'aquest text, nosaltres també la vam haver d'esperar en diferents ocasions.

No els hi va agradar i vam tornar a la conversa de: “Jo estic malament, tu vols estar malament?” Doncs això, que tenia que tirar cap endavant. I em van desmuntar i vaig acabar.

El canvi d’institut li va anar bé i va aconseguir gaudir de l’estudi del llatí i treure una bona nota en aquesta matèria a la selectivitat, però el seu sentit de l’amistat li va tornar a fer una mala passada<sup>8</sup>.

La única dificultat que vaig tindre va ser, saps a que a segon de batxillerat s’ha de fer el treball de recerca?

J- Sí.

P- Doncs jo estava treballant a Gràcia i la meva ‘jefa’ era la meva amiga també i resulta que va tindre que marxar, bé, va tindre que marxar no, es va marxar al desembre al seu país, a Colòmbia, amb la seva nena. Va marxar aquell desembre i mitjans de gener, i la responsabilitat del local me la va passar a mi.

Clar, jo tenia que fer el seu horari, entrar a les 9 sortir a les 5, fer comandes, passar-ho tot a l’ordinador, mirar l’entrada i sortida dels treballadors. Menys el tema de nòmnes ho feia tot.

J- I llavors què passa, que no anaves a l’institut?

P- No anava a l’institut, i vaig estar a res de perdre el curs. El tutor em va dir que o el que quedava em matava a estudiar, o res. I el treball de recerca el vaig presentar, però jo no vaig tindre la meva tutora perquè no podia quedar amb ella. I perquè jo no podia estar, estava fent el treball. Jo arribava a casa a les 5 de la tarda, em seia, mirava, trucava algú: “Què heu fet, no sé què? I em tenia que espavilar jo sola. No donava, no donava...”

J- I perquè vas decidir dedicar-te més al treball que als estudis?

P- Perquè m’ho havia demanat la meva amiga.

J- O sigui, per tu l’amistat era més important que la teva pròpia carrera?

P- En aquell moment sí. Però no va valdre la pena, per res. Perquè després resulta que no era la meva amiga, perquè li deia al meu ‘jefe’ coses com que quasi bé no havia treballat o que jo treballava sense ganes, no sé... Parlava malament de mi al meu ‘jefe’ i clar penses: “Jo m’he jugat el batxillerat per tu i tu et dediques a dir-li coses al ‘jefe’ que no són certes, i tu ets la meva amiga? No sé, molt malament. Em sembla que a partir d’aquest moment va ser quan vaig decidir que, saps que les persones tenen prioritats, no? Doncs per mi la meva prioritat és la meva família, els meus estudis i després lo que continuï, no tinc més prioritats al món que això, ara mateix. Després estan els amics, i estan els nuvis i està el que sigui, em sembla perfecte, però al final la família per mi és lo més important del món i els meus estudis lo segon.

## Cap a la Universitat (amb molts dubtes)

Patrícia *sabia*, intuïa, que volia poder arribar a fer un treball més qualificat que el del seu pare i la seva mare, que volia anar a la Universitat, però no acabava de

---

<sup>8</sup> Per a Patrícia la família i l’amistat són dos valors cabdals. Ella diu que la mou el cor, “*lo que me late*”.



fer-se una idea de què suposava aquest pas. En tot cas, malgrat tots els dubtes, va fer la selectivitat.

Jo tenia molta por a la selectivitat i pensava..., clar, jo veia la universitat com... no sé... una cosa súper gran. No em veia capacitada per accedir a la universitat, i em vaig presentar a les proves de les PAU per presentar-me, ni vaig estudiar. Em vaig presentar i quan vaig veure els exàmens, vaig pensar, i és això? De veritat és això? I llavors em vaig tornar a presentar al setembre, perquè vaig suspendre, i al setembre ja sí que...

Amb la selectivitat aprovada els dubtes sobre el què estudiar continuaven. Era la primera persona de la seva família que començava estudis universitaris<sup>9</sup>, i pensava, com pensa molta gent que no ha viscut a prop de persones que estudien, que els professionals *neixen*, no es *fan*. Aquesta situació es presenta com una desigualtat de base per entendre els passos que cal fer per aconseguir realitzar els desitjos. El treball que cal portar a terme, les relacions que cal establir, les portes a les que cal tocar, els compromisos que cal assumir, les normes que cal desxifrar i aprendre a utilitzar al nostre favor...

[Jo creia que la] universitat era per persones d'un nivell intel·lectual superior, persones que sí que estan capacitades per estudiar, capacitades per ser metges, per ser advocats, per ser, no sé, enginyers. Però jo no em veia. I a més que tampoc tenia el sentiment de: "Vull fer aquesta carrera sí o sí". No ho tenia. Perquè jo, per exemple, de petita sempre deia que volia ser llevadora, des de que tenia 5 anys. El que passa és una vegada em vaig posar un got de metacrilat ple d'aigua al congelador i al treure'l per veure em vaig enganxar el llavi, i al desenganxar-me'l vaig sagnar. Quan vaig veure la sang em vaig marejar, i clar, en aquell moment vaig pensar: "No puc ser llevadora perquè em puc morir allà dintre". I després volia ser actriu, però als meus pares no els hi semblava bé. "Que no, que tu ets una persona que sempre 'rebate todo lo que decimos', que tu tens que ser advocada". Clar, la carrera súper bé i se'm va començar a ficar al cap.

I davant del no saber què fer, es va convèncer que el millor era seguir el que li suggerien els pares. Però no ho va poder aconseguir.

"Doncs, jo vull ser advocada, vull ser advocada, vull ser advocada". Doncs, vaig fer la 'sele' i quan vaig fer la 'sele' i tenia la nota i tal, quan volia inscriure'm a Dret no hi havia places. No hi havia places de Dret en tota Barcelona. Quedava, per això, Tarragona, Lleida o Girona, i em vaig pensar fins i tot anar-me a viure a Tarragona. I els meus pares em van dir que no, que no em podia anar a viure allà i vaig estar una setmana, no sé si era depressió, però vaig estar fatal. Plorant perquè quan ja tenia lo que creia que volia no ho podia fer.

Arribat aquest punt, Patrícia va decidir que havia de fer alguna cosa, que no es podia quedar sense anar a la Universitat, una vegada que n'havia trepitjat la porta.

---

<sup>9</sup> La núvia d'un oncle seu que va estudiar Infermeria a la UB la va ajudar molt en el pas cap a la universitat; i va conèixer una cosina seva que havia estudiat Odontologia a Santo Domingo.

Vaig pensar que si l'any vinent em quedava sense fer res em costaria molt. I vaig dir: "Doncs agafa alguna cosa que tingui que veure amb el que és el Dret i ja l'any que ve doncs em canvio i ja està". Em vaig posar davant de l'ordinador i vaig mirar les ofertes que hi havia i vaig veure que estava Investigació Privada. Vaig mirar quines assignatures hi havia, hi havia durant un any assignatures de dret i vaig pensar: "Si m'agrada em quedo perquè només son 3 anys i a més tinc la possibilitat després de fer Criminologia i tenir dos carreres en 5 anys, està molt bé". I vaig mirar això i que si no m'agradava doncs tenia assignatures de Dret i em podia passar a Dret, que era el que realment volia. Al final em va agradar vaig fer les assignatures i em vaig quedar.

Com s'ha dit al principi, a Patricia li queden dues assignatures per acabar aquesta diplomatura. El que més l'interessa d'aquests estudis és que "pugui legalment ficar-me a la vida dels demés. Em fa molta gràcia".

Sí, ho trobo emocionant, que tu estiguis allà asseguda al teu despatx i que vingui algú i et digui: "No és que crec que... no sé... la meva filla està fent coses que no hauria de fer per exemple... Que penses que m'ho podries mirar?" A mi aquestes coses m'encanten, al principi em va sembla molt emocionant sempre que algú diu: "Saps el que ha passat? I jo, "cuéntame, cuéntame..."

Tot i així diu que no es veu sempre treballant com a investigadora privada.

M'agradaria treballar un parell d'anys d'això, com que ho he estudiat m'agradaria molt. Però només un parell d'anys, no tota la vida. No estar ficant-me tot el dia a la vida dels demés tampoc m'agrada. Per una estona és divertit però sempre, pot arribar a cansar o a arribar a pensar "i si t'ho fessin a tu, què?".

No obstant això, encara que en aquests moments només li falten dues assignatures per acabar no ha buscat feina en aquest camp i continua buscant el seu camí professional.

Es que vario, vario molt, perquè jo ara, clar, vull acabar això. He estat rumiant si de veritat m'interessa fer Dret que era lo que jo volia. O si vull fer Filologia clàssica, que això també m'agrada molt. En el moment en que jo vaig començar a entendre llatí<sup>10</sup> i que se'm donava tant bé, vaig pensar filologia clàssica. I ara no sé '*me late*'.

També voldria viatjar, fer una estada Erasmus a Grècia, sobretot si acabés decantant-se per fer filologia clàssica. Les estades que li ofereix la carrera de Investigador Privat són a Navarra o Galícia i no '*le laten*'.

---

<sup>10</sup> Es refereix a la seva experiència amb una professora del seu segon institut en el que va acabar el batxillerat. "Vaig tenir una professora de llatí encantadora, que t'explicava les coses i ho entenes, era com si et parlés en castellà, genial." I al fet d'haver tret bona nota en aquesta matèria a l'examen de selectivitat.

## El camí continua

La darrera trobada amb la Patrícia, per tornar a gravar algunes parts del vídeo que calia millorar, va tenir lloc al claustre de lletres de l'edifici històric de la Universitat de Barcelona, donat que és aquí on ella estudia ara Filologia Catalana. Al llarg de la conversa ens comenta que ha descobert de què li agradaria treballar en acabar el grau: de professora de català a la universitat. Ens diu que va fer Investigador Privat perquè no volia quedar-se un any sense fer res, perquè volia anar a la Universitat; que de llevadora, que volia ser quan era petita feia molt temps que ho havia descartat perquè no podia suportar la sang; igualment allò de ser actriu; però el que estava veient ara és que el que realment li atreia i volia és ser professora de català a la Universitat. Li vaig demanar si tenia idea del que es requeria avui en dia per arribar a ser professora a la Universitat, el que calia estudiar, investigar, de les acreditacions que calia passar... Em va donar la impressió que no en tenia gaire idea. En tot cas, li vaig recomanar que es posés en contacte amb el professor o professora de l'àmbit de la llengua que més l'interessés (pensa que la literatura) i li digués dels seus desitjos, demanant-li que li orientés per fer un grau excel·lent i els estudis posteriors pertinents. Que si volia seguir aquest camí, quan abans es posés en marxa millor. Que tot pot arribar a ser possible, sempre que estiguem disposats a posar el nostre esforç i la 'sort' per trobar els desllorigadors oportuns.

Quan estàvem a punt d'acomiarar-nos ens va dir que feia un parell de dies que els hi havia ensenyat als seus pares la primera versió del vídeo. Quan el seu pare va veure que havíem triat com a títol '*Superacción*', el mateix que anomena la seva trajectòria, li va explicar el context i el contingut de la imatge, de la que no guarda cap fotografia. El motiu de fer aquest dibuix a la paret va ser que ell de jove sempre deia que es volia superar, que volia sobrepassar les poques possibilitats que li oferia a vida a Santo Domingo i anar cap a un món millor, amb més opcions per a ell i la seva família.

Un amic li va dir que la forma d'aconseguir-ho era que escrivís aquest desig en un lloc que pogués veure cada dia, per tal de no oblidar-ho. Així que va dibuixar a la paret de l'habitació un home sortint d'un túnel fosc, d'un forat negre, i agafant amb la mà, a la zona de llum, la paraula: '*Superacción*'. No ens va saber dir, tampoc en aquesta ocasió, si es tractava d'una errada ortogràfica i volia dir '*superación*', o ho va escriure així perquè pensava que la realització del seu desig necessitava de la seva '*acción*'.

Com s'ha a s'enyalat, aquesta ha estat la imatge primigènia per la Patricia, que la va impregnar abans de qualsevol altre record. Una imatge que sembla haver-li deixat la empremta de l'orgull de ser, de la capacitat i el desig de superació.

### 3.2.2. L'estigma de los *moritos listos* acaba sent, en el fons, reforçador de l'estigma

Khalid Ghali Bada i Fernando Hernández

Una conversa amb un col·lega de la secció d'Antropologia em va portar fins a Khalid. Em va parlar d'ell com d'algú que estava fent el doctorat i havia participat en diferents projectes d'investigació. Aquesta breu nota de presentació ens va fer pensar que si volia col·laborar podia ser una persona que, al pensar-se en el context de la conversa, possiblement podria oferir-nos una mirada calidoscòpica de la seva trajectòria. Un intercanvi de correus electrònics i una trucada telefònica ens van portar a la terrassa del Centre de Cultura Contemporània un matí del mes de juliol.

Mentre un grup de gent gran feia xivarri en una de les taules, vam anar teixint una conversa de la qual ha sortit aquest relat. Una narració en la que la veu de Khalid s'ha mantingut en primer pla puntejada per algunes frases i títols de paràgrafs temàtics, que tracten de dotar d'un sentit narratiu, allò que s'ha anat desgranant en la nostra trobada. Aquests temes parlen de situacions, institucions i relacions; d'escola, universitat, feina, família i amics; d'acolliment i prejudicis; dificultats i possibilitats,... qüestions que poden donar-nos pistes del que significa constituir-se des de la condició d'immigrant a Catalunya,... i arribar a una posició de reconeixement i valoració social positiva.

En Khalid ha estudiat Psicologia, Antropologia i Comunicació Audiovisual i, actualment està seguint els estudis de Publicitat i relacions públiques i està fent el doctorat en Antropologia.

#### **L'arribada a Catalunya i els records d'infantesa**

Khalid va arribar a Barcelona amb 6 anys, degut a que el seu "pare va emigrar, em sembla que als anys 80. Havia anat primer a Holanda i havia estat allà i després havia anat al Maresme perquè tenia contactes, amics i feina. Després d'instal·lar-se vam venir nosaltres cap a Arenys de Munt el 1987".

Aquest apunt cronològic situa l'arribada de la seva família en la que seria una de les primeres onades de l'emigració des del Marroc<sup>11</sup>.

Doncs sí, de la primera onada. Vaig arribar a Arenys de Munt en una situació completament diferent, en el sentit sobretot idiomàtic, perquè es clar, jo no coneixia la llengua, l'idioma. El que va estar bé és que com tenia un veí al pis de dalt amb el que em relacionava bastant, ràpidament vaig aprendre la llengua. Era un veí de la meva edat.

---

<sup>11</sup> L'any 1985 hi havia (a Catalunya) 5.817 marroquins, l'augment espectacular de treballadors marroquins va aparèixer per la regularització (la xifra es va triplicar, des de 16.665 l'any 1990 fins a 49.513 l'any 1991), i l'any 1994 eren 63.939. Tot i que en una proporció menor, aquest augment és il·lustratiu del creixement de la immigració provinent d'altres països llatinoamericans i africans (Carbonell, 2000: 21).

Un nou context, un nou paisatge rep a Khalid i la seva família a la comarca del Maresme, un dels llocs de Catalunya que, degut al seu desenvolupament especialment en el sector agrícola, ha rebut més emigrants tant del Marroc com de l'Àfrica subsahariana. Però no cal minimitzar la necessitat d'adaptació que aquest canvi provoca en un nen recent arribat a un poble que el 1994 tenia 5200 habitants, segons les dades que ofereix la web municipal<sup>12</sup>. En aquest context i dirigint la mirada al passat podem apreciar com es veia Khalid en els primers temps de la seva arribada a un entorn amb noves costums, llengua, relacions, mirades,...

Jo de petit era una mica *friki*. S'ha de reconèixer que era una mica atípic, en el sentit de que no era molt de relacionar-me. Sí que em relacionava però era bastant introvertit. Sóc bastant impenetrable. Però sí que m'agradava molt anar a la biblioteca. Jo de petit llegia bastant i el meu entorn era molt això. La gran activitat del divendres era tota la família passar per la biblioteca i jo agafava uns còmics.

En aquest nou món seran les històries, la descoberta d'altres països i les seves costums les que criden la seva imaginació i interès.

No sé, m'apassionava el tema de ficar-me a altres móns i, a la vegada, també tenia molta fantasia, molta imaginació, i des de ben petit, això, anava cada dia a la biblioteca. M'agradava fer els deures, llegir llibres de mitologia japonesa. Feia una vida en aquest sentit. Encara que després igualment me n'anava a jugar a futbol amb els nens. Una cosa que recordo, i sempre comento, és que ma mare em castigava i quan em castigava m'obligava a sortir al carrer a jugar amb els nens. Nosaltres vivíem al carrer Borrell davant d'una pista que és on hi ha el parc infantil, la pista de futbol sala etc., i a mi m'agradava molt la tele i no em deixaven anar a dormir gaire tard. Vull dir que havia d'anar a dormir bastant aviat. Però l'agost recordo que feien cinema molt bo, en aquella època la televisió pública era bastant bona. I el càstig era aquest, a jugar amb els nens! Tenia problemes perquè sempre que trobava coses,... per exemple, hi havia una radio i la desmuntava...

La família, com és costum al Marroc, es mostra des d'un bon començament com un referent educador a la nova vida de Khalid. Explorar els seus records i la influència que va tenir en la seva formació i el suport que ha rebut dels seus pares és el tema que recorrerem en el següent apartat.

### **La importància de l'entorn familiar**

Quan es produeix l'emigració d'una família un dels bagatges més apreciat que es porta és la llengua d'origen. La llengua no només vincula amb el que s'ha deixat enrere, sinó que crea un vincle entre els membres davant de la nova realitat emmarcada a la vegada per una nova llengua. Però aquesta relació amb la llengua aviat demana una decisió urgent: com relacionar-se amb la llengua del nou lloc al que s'ha arribat. Algunes famílies assumeixen que quan més aviat s'endinsen en la

---

<sup>12</sup> <http://www.arenysdemunt.cat/document.php?id=128>

nova realitat el procés d'adaptació es facilitarà i això farà que puguin rebre els beneficis que esperen trobar i que, en definitiva, és el que els ha portat a anar a un nou país. En aquesta decisió una qüestió clau és si es manté la llengua d'origen o si aquesta passa a un segon lloc.

Els meus pares sempre han promocionat el tema idiomàtic, han preservat molt que tingués l'àrab com a llengua de referència. Jo conec a Arenys de Munt famílies que no ho han preservat. Totes les famílies, exceptuant la nostra, que han vingut en una fornada més tard, han considerat la llengua com una forma d'integració a través de l'anul·lació de l'àrab. Això ho veig quan vaig al Marroc, que és que els fills dels que viuen a Anglaterra parlen només anglès. I els meus pares, sí han volgut que aprenguéssim l'àrab i ho vam preservar.

L'opció davant la llengua és paral·lela a la importància que se li dona a l'educació (formació) dels fills. Que té a veure, si ens guiem per la teoria de la reproducció social de Pierre Bourdieu, amb els valors que els grups socials donen al fet d'aconseguir la promoció social a partir de l'adquisició de capital cultural.

Sí, podríem dir que els meus pares eren de classe mitja al Marroc. La part del meu pare eren més agricultors que tenien uns terrenys. El meu pare va estudiar i inclús va fer, no teologia, però una cosa semblant. Però en canvi el meu avi va fer bastanta fortuna perquè va ser un dels primers constructors i tenia una petita constructora que va anar creixent i va anar comprant terrenys i llavors, ell sí que va fer fortuna en aquell moment. El meu avi em sembla que als anys 70 estava a Suècia.

El meu pare no se sentia molt còmode. Ell havia fet de professor, però no es sentia molt còmode amb l'entorn ni amb el règim ni amb el lloc que ocupava. Llavors no va ser tant per un tema de necessitat, perquè feina en tenia, era més per aspiracions, inquietuds o diguem perquè volia millorar la satisfacció, perquè no estava còmode.

A casa sempre s'ha promocionat el estudiar, fins i tot els meus pares m'havien posat profe de reforç i demés per el tema del català i el castellà...

Aquesta predisposició favorable de la seva família per la formació i l'estudi porta a Khalid a entrar en una institució que pot ajudar-lo a assolir aquestes expectatives, i que també és una porta de socialització on trobar-se amb els que seran els seus futurs amics. L'escola es presenta així com un lloc de possibilitats. Però que també es presenta ple d'incògnites i incerteses.

### **L'experiència de l'escola com a lloc de trobades i experiències de relació**

A més de descobrir un nou món i un nou paper –de mediador dels altres nois i noies del Marroc que arribaven a l'escola- Khalid descobreix a l'escola que hi ha alguna cosa que no va del tot bé amb la seva disposició davant l'escriptura i la lectura.

Vaig anar a l'escola a Sant Martí perquè a Arenys de Munt només hi havia una escola. Ara hi ha dues escoles però aleshores només hi havia una escola i també hi ha un institut que abans era de FP i que després es va

reconvertir i feia l'ESO quan encara era un projecte pilot. Quan encara no es feia l'ESO a la resta dels centres. Vaig començar a Sant Martí. Vaig anar fent l'escolarització i tenia dificultats sobretot en la lectoescriptura. Deien que podia tenir algun grau de dislèxia. No ha quedat com molt clar, perquè hi ha molts graus. Però a nivell acadèmic m'han anat relativament bé les coses. Fins i tot em van proposar canviar-me de curs a l'escola. Ja de ben petit feia el paper una mica de mediador, perquè és clar, allà a l'escola érem, quan vam arribar nosaltres, tres marroquins, doncs si entrava algú de nou calia fer una mica el paper aquest, d'acompanyar, d'informar, de traduir, etc, etc...

Descobrir que tenia un paper a desenvolupar, un paper que el mantenia vinculat a la seva llengua i cultura d'origen i que al mateix temps li donava obertura a les noves realitats, pot tenir un efecte positiu en el procés de trànsit entre cultures i entorns socials, com veurem més endavant.

No em vaig sentir malament en cap moment. Jo no ho recordo com a un *outsider* o una persona diferent, no. En aquest sentit fins i tot, no ho sé, jo sabia que vivia en paral·lel en certs trets culturals i amb certes pràctiques i demés, però que estàvem incorporant els nous valors o unes noves pràctiques. Jo me'n recordo, per exemple, que fèiem una *performance*: jo sabia que els reis no existien però igualment participava en l'activitat. Anava amb el meu pare i em feia la foto... Però jo crec que en aquell moment l'estigma no hi era... sobretot en poblacions molt petites. A més, el meu pare vulguis o no estava a una població molt reduïda, tenia molt bons vincles, bona relació.

La presència de la seva família, i el seu constant suport es fa palès en d'altres moments del relat, com quan valora el respecte i comprensió que d'ells ha rebut en la seva opció d'estudiar diferents carreres universitàries.

Jo crec que la meua família no sap molt bé què estic fent i què estic deixant de fer. Vull dir, que els meus pares sempre m'han respectat: "mira, fes el que vulguis fill, però sigues feliç". A la meua mare li vaig comentar que volia estudiar relacions públiques, i em diu: "Bé, una altra. Si és el que t'agrada, molt bé fill, endavant". Vull dir que en aquest sentit mai els meus pares... però sí que se senten orgullosos en certa manera de que he tirat endavant i m'han donat suport al seu moment. Llavors amb els meus germans igual. Al meu germà li van molt be les matemàtiques, és un crac de les matemàtiques i ara farà el batxillerat científic i el tema acadèmic també li tira. En aquest sentit sí, encara que no ho sembli, estudiar afavoreix la promoció social, eh? Perquè tinc uns tiets que tenen negocis i es guanyen molt millor la vida que jo. Aquest no és el tema. Jo crec que és més una qüestió de capital simbòlic, o capital cultural, que vulguis o no també és important.

Però cal que recuperem el fil conductor d'aquesta narració. Més tard tornarem a l'experiència de la universitat. Ara toca seguir amb el trànsit iniciat i l'adaptació al nou entorn. Una situació que es veurà afavorida pel fet de viure en un context en el

que les relacions són properes i els vincles entre les persones es desenvolupen en la convivència quotidiana de la vida d'un poble.

### **Les relacions d'amistat**

En aquest món de relacions properes, els amics, tenen un paper clau en el relat de Khalid. Entre la seva disposició a socialitzar i la proximitat de les relacions al poble, es trenen una sèrie de vincles que, encara avui, que ja no viu al poble, es mantenen i es conformen com el seu univers primari de referències socialitzadores.

Em vaig sentir bastant ben acollit. La veritat és que una de les coses de les que em vaig alegrar molt és de les amistats que vaig fer. No era antisocial ni molt menys, fins i tot vaig guanyar un premi literari per un poema sobre l'amistat. Jo, era una cosa que valorava molt, i també ara. Llavors la meva segona família, com si diguéssim, són els meus amics, perquè jo una de les coses que trobo a faltar aquí a Barcelona és això. Quan baixo a Arenys de Munt no cal que busqui els amics ni res, ja no és que els busqui sinó que tu et lleves a les nou del matí i passes tot el dia relacionant-te, vinculant-te, anant a la vinya, ajudant a recollir els tomàquets, alguna tarda una carn a la brasa i un all i oli. En aquest sentit era molt gratificant, i jo estic molt content a nivell de relacions, no m'he sentit mai estigmatitzat. Sobretot a la fase de l'adolescència, sí que una època em vaig sentir, però lo que és la infància jo la recordo bastant bé.

La noció d'estigma, de marca que rep de la mirada dels altres dóna sentit a una de les idees claus que fa servir en Khalid quan parla de la seva trajectòria de relació amb l'emigració. Un estigma que viurà de maneres diferents en funció dels contextos i dels escenaris de relació.

### **Descobrint els prejudicis en les mirades dels altres**

Si en el període de la infantesa els records es dibuixen de manera positiva, degut al paper balsàmic que tenen les relacions de proximitat, a l'adolescència s'obren altres expectatives i apareix la consciència dels primers desajustaments. El seu origen li farà adonar-se dels prejudicis que projecten les mirades dels altres sobre qui és diferent. Unes mirades que es mostren tant en la relació amb les companyes com en els jocs de paraules i de gestos en els que es conformen les relacions masculines.

A l'adolescència sí que em vaig sentir. Jo crec que vaig prendre una miqueta la consciència de que hi havien uns certs prejudicis, de que hi havia uns certs estigmes. Això era amb les noies, perquè havia quedat amb alguna noia. Llavors sí que vaig veure com hi eren presents: "ets un puto moro". Mai m'he sentit insultat,... ho feien en conya el tema del moro i no sé què, però sí que sabia que hi havia un concepte allà darrera amb contingut estigmatitzant important. Llavors en aquesta fase sí que em vaig sentir una mica..., però això és el que hi ha, és un procés maduratiu diguéssim, des del que t'has de *re-col·locar* com qui sóc jo. Llavors en aquella fase sí que recordo unes certes crisis però més..., no ho sé.



Que en Khalid consideri aquestes situacions com un fet a tenir en compte, però del que, al mateix temps, no se sent lligat ni li porta a tancar-se en si mateix, sembla que és degut a que ja té constituïts d'altres espais de relació amb els amics i la família. Però el que s'observa de manera especial, és la seva capacitat per reflexionar i construir-se des d'un sentit de realitat que li fa no amagar les dificultats i mirar-se des de les possibilitats que les noves situacions li ofereixen per desenvolupar el seu sentit de ser.

En aquest camí no només el paper de la família i els amics es mostren com a importants. També algun professor, sobretot alguna mestra, en la fase de l'escola primària, es mostra interessada i l'acompanya en la seva travessia.

Jo encara recordo una professora que m'ensenyava, perquè es clar, hi havia les classes ordinàries però també anava a les classes per aprendre vocabulari, etc. Sí, jo recordo que els professors, en general ... jo em recordo molt acompanyat, amb molt de suport, pot ser que a l'institut no tant, però a la fase diguéssim més de la infància sí.

Si abans Khalid ens parlava de com a l'adolescència va descobrir els primers prejudicis en la mirada i les relacions amb els companys, serà en el seu camí cap a l'ESO on aquestes i d'altres situacions es faran més paleses.

### **L'experiència de l'institut: la relació amb la 'lletra'**

En el seu relat Khalid emfatitza la qüestió de la seva relació amb l'escriptura i l'ortografia com un tema en el que s'atura i reflexiona sobre sí mateix i la seva posició com aprenent a l'escola. Des d'aquesta dimensió explora les relacions –les mirades- que rep del professorat a partir de com uns i altres afronten –l'ajuden o no- en la seva “dificultat”.

Recordo a l'institut passar-me a vegades hores del pati fent cal·ligrafia. Tenia una professora molt maca, molt bona, que per Nadal sempre em regalava llibres de cal·ligrafia perquè jo la lletra..., jo de veritat que ho entenc. Llavors el tema de les faltes d'ortografia, en allò sí que notava certes limitacions. És clar que feia moltes faltes. Encara continuo fent moltes faltes. Llavors, en aquest sentit, reconec que em costa incorporar totes les normes ortogràfiques. He llegit molt, segurament el que volia ser de petit era escriptor. De petit no, de no tan petit volia ser escriptor, explicar històries, narrar, donar el meu punt de vista. Però aquestes expectatives es van veure frustrades, encara que avui en dia, per mitjà de l'audiovisual ho estic fent en certa forma. A l'institut bé, tampoc vaig tenir cap problema, sobretot la part més de llengua que també la té ara el meu germà que fa el batxillerat científic perquè el català no és lo seu, però en general bé. Podríem dir que era un *morito listo*. No tenia molts problemes.

En Khalid planteja, davant les maneres convencionals de considerar la docència a l'ESO, un desafiament: un noi d'origen immigrant que s'interessa i respon amb èxit enfront de les expectatives de l'escola, però que mostra una dificultat, vinculada no a la llengua –recordem que li agrada llegir i que des de ben aviat parla català -, sinó al seu ús ortogràfic. No hi ha dubte que la qüestió ortogràfica cal afrontar-la al

període d'alfabetització de l'escola primària. Però també sembla evident que en funció de les expectatives que es creïn, com es "diagnostiqui" i les decisions de suport que es possibilitin, la dificultat s'afronta amb més o menys possibilitats d'èxit.

### **Afrontar el que podia ser una forma de dislèxia**

I aquí sembla que la hipòtesi que es plantejà el professorat – Khalid no parla de cap especialista, bé sigui orientador, logopeda o psicopedagog que s'aproximi a la seva història- és la patològica: té una forma de dislèxia. La resposta davant d'aquesta situació serà des de la intuïció del professorat: l'exercici i el reforç,... Khalid reconeix que, especialment a la fase del batxillerat i davant del "fantasma" de la selectivitat, el professorat es preocupa i interessa per la seva situació. Fan el que poden intuïtivament, però sembla que no es té present el que se sap sobre com afrontar les dificultats ortogràfiques des de les possibilitats que s'obren si es té present la comprensió de com funciona el subjecte al que s'ha diagnosticat com a dislèxic.

Sempre recordo una professora que em va fer un acompanyament i que em regalava llibres perquè sabia que amb el català i el castellà tenia dificultats. Era professora de castellà i intentava que jo, sobretot a la fase del batxillerat, pogués sortir-me'n. Tenia diferents professors que em donaven suport. Jo me'n recordo que quan anava a fer el canvi de l'ESO al Batxillerat de Socials i hi havia el meu tutor, que era el típic d'educació física, un *cachas* amb poques neurones, pobre, que em deia: "amb les faltes que fas al batxillerat és molt arriscat perquè es valora molt això". Però jo era un noi que exceptuant el tema de les faltes, em considerava que era bastant bo. En el batxillerat era dels que treia més bones notes. Llavors fins i tot els professors, per exemple, a català i castellà, a nivell de contingut, a nivell de lo que és la part teòrica i tal em deien: "és clar, exceptuant el tema de les faltes, que és que no les incorpores bé, jo t'hauria de posar un 9, però no t'ho puc posar perquè fas faltes i treus un 5, hi ha un desfasament". Llavors m'havien de baixar una mica la nota perquè no es veiés, perquè va arribar un moment que és que fallava a les faltes, però a nivell de contingut era un noi que estudiava i que m'ho prenia en seriosament, i que m'agradava.

No és ni el lloc ni el moment per fer un anàlisi de la situació que descriu Khalid, però si es considera que la dislèxia és una "malaltia", la persona que la manifesta hauria de tenir una consideració semblant a la d'un estudiant que va a l'institut en cadira de rodes i se l'eximeix de les classes d'educació física. El que significaria no penalitzar el seu dèficit, sinó potenciar tot allò que pot donar. I que, en el cas d'en Khalid sembla clar que estava donant.

La professora de castellà, jo la recordo com de bon rotllo; me'n recordo de la de català també, que em donava molt de suport; fins i tot el de filosofia que era, a mi em va marcar bastant el professor de filosofia perquè era molt atípic, molt antisocial, era un personatge. Era el típic que arribava a classe i deia: "mireu, jo us deixaré 10 minuts abans de classe i 10 minuts al final de classe. L'únic que us demano és que feu qualsevol activitat que sembli aparentment normal, jo em dedicaré a llegir, em trauré les ulleres perquè jo

sense ulleres no hi veig.” I després t’assabentaves que no era cert. Quan estava bé s’implicava en els casos com el que més. Va ser el meu tutor del treball de recerca amb el qual vam revisar totes les faltes d’ortografia perquè... Vaig fer el treball sobre el neotribalisme. I no m’ho deia ell però m’assabentava que comentava amb altres professors: “escolta, és un noi amb molt de potencial, el que passa és que, es clar, les dificultats que té amb les faltes d’ortografia...”. Me’n recordo que a molts exàmens treia notes molts brillants però tenia aquest llast.

F- És curiós que ningú es plantejés què et passava.

K- No, s’ho van plantejar a segon de batxillerat. Me’n recordo que una professora que feia alemany, llatí i grec em deia sempre la mateixa història: “mira tu ets com una formigueta”, perquè sempre em feia recordar no sé quin personatge de l’època clàssica però sobretot romana. Em deia que tenia problemes a l’oratòria i la parla i que es posava pedres a la boca. Llavors s’ho van plantejar, això de la dislèxia, a segon de batxillerat quan tenia que fer la selectivitat i van dir aquí hi ha un problema. Perquè jo és que, ja et dic, jo veig una paraula escrita i la intento recordar però em menjo lletres, sobretot a la part escrita. A llegir he après sense esforç, a vegades no lleigeixo be perquè no em fixo,... però si em fixo no tinc problemes. (...) Les mates se m’han donat molt bé sempre, exceptuant tot el que sigui seqüencialitat. Jo me’n recordo que a psicologia havíem de fer metodologia observacional i jo canviava l’ordre (de les anotacions).

El que va fer palès la intuïció de la professora de la que parla en Khalid és que la dislèxia, com la tartamudesa d’en Demòstenes, es pot reorientar a partir d’un diagnòstic adient en el que s’especifiqui el grau de la disfunció i una tractament que possibiliti aprendre estratègies per afrontar amb èxit les dificultats de comprensió perceptiva.

Si ens hem aturat en aquesta qüestió ha estat, en primer lloc, perquè en Khalid l’hi ha donat un espai important al seu relat, però també perquè ens parla de les seves relacions amb el professorat i del paper que, especialment l’escola secundària va tenir en el seu desenvolupament. En aquest sentit Khalid va ser tingut en consideració pel professorat,... no va passar desapercebut, i era valorat per la seva dedicació i interès. Característiques totes elles que, malgrat la dificultat amb l’escriptura, el van ajudar a fer una escolaritat des de la que va arribar a la universitat.

### **La vida a la universitat: d’una psicologia etnocèntrica a una antropologia crítica**

En el període de la nostra conversa, Khalid realitzava la seva tercera carrera a la universitat. Primer va fer Psicologia, després Antropologia i ara feia Publicitat i Relacions públiques. A més està fent el doctorat en Antropologia. Khalid forma part de les primeres generacions de persones que van néixer al Marroc que estudien en una universitat catalana.

El seu interès inicial va ser per la psicologia. Encara que no explica el motiu de la seva elecció, no cal oblidar que bona part dels estudiants que prenen aquesta opció ho fan, en un primer moment, per un afany d’autoconeixement. En el cas d’en

Khalid, el fet de que aviat es decanti per la psicobiologia planteja altres hipòtesis, que ell ha de desvetllar.

El fet és que, com serà constantment a la seva trajectòria, als estudis de psicologia es troba amb docents que mostren interès per la seva disponibilitat i implicació en l'aprenentatge. La porta a la universitat, a fer una carrera docent se li obre,... però Khalid ha anat construint una visió del coneixement que no encaixa amb l'orientació que li ofereix la llicenciatura de Psicologia i la secció de Psicobiologia.

A Psicologia em vaig vincular amb el departament de farmacologia. Fins i tot em van proposar el tema com més a llarg termini de ser associat, tenir una recerca amb una beca de quatre anys i fer el doctorat. Jo volia continuar. Simultaniejava Antropologia amb Psicologia perquè ja sabia clarament que ho deixaria perquè considerava que era molt etnocèntrica. Vaig aconseguir que quatre companys meus de la facultat vinguessin a fer Antropologia, algú ha fet fins i tot un doctorat. Llavors vaig tenir l'oportunitat de vincular-me a Psicologia. La meua parella em diu: "tindries que haver-te quedat allà al departament de Psiquiatria i Psicobiologia Clínica". No sé, la Psicobiologia la trobava interessant però jo no em volia dedicar a això tant reduït. Sempre he tingut, no sé, aquesta visió més renaixentista de que hi ha molts especialistes amb coses molt concretes, però no hi ha especialistes en lo general perquè per ser especialista en alguna cosa en concret tenies que perdre la visió general. Llavors és com que no. Vaig dir mira no, escolta, no m'interessa.

La facultat de Psicologia, a més de plantejar-li la necessitat d'optar i redefinir la seva opció professional, li va obrir la porta a noves relacions personals. De nou per la seva implicació i dedicació a l'estudi van tenir un paper important.

Fins a tercer em relacionava molt poc i no és que fos antisocial, jo sabia que tenia una capacitat de sociabilitat per relacionar-me, però era com que tampoc... Ja et dic que el meu dia a dia és bastant de casa a la feina. La meua gran activitat del dia és anar a Mercadona a comprar. Llavors, la resta del dia estic a casa llegint, treballant amb les meves històries, estudiant ... llavors no em relacionava molt. Vaig començar a relacionar-me amb certa gent per temes acadèmics, que veia que era gent interessant i que eren molt bons estudiants i demés. Al final de la carrera ja em vaig relacionar amb uns altres dels que, al principi, tenia uns prejudicis que després vaig trencar una mica, perquè eren els *guaperes*, diguéssim. Perquè a la facultat de psicologia gairebé tots són noies i llavors tenia les meves reticències. Després vaig veure que eren *pavos* intel·ligents, macos, amb els quals vaig començar a tenir una relació que encara perdura en certa manera.

Abans de la finalització dels estudis de Psicologia ja comença a estudiar Antropologia. Com ha assenyalat, l'excés d'especialització i l'etnocentrisme van ser les causes primeres que li van portar a explorar un camí que li obriria la possibilitat d'una comprensió més holística de l'esser humà.

Jo vaig fer la meua tesina sobre un treball al Marroc, perquè va ser una fase molt important per a mi el tema d'antropologia. Per això el doctorat era

com dir: “haig de tornar”, perquè jo havia idealitzat molt la meva infància al Marroc i jo tenia uns records molt dolços sobre el viure allà i llavors vaig dir: “vaig a fer una mirada cap allà i em vaig anar a fer la tesina allà”.

Apropar-se a l'Antropologia aporta a Khalid una oportunitat per afrontar la qüestió que Marvin Harris<sup>13</sup>, incorporant la dicotomia amb la que s'enfronta el que aprèn una nova llengua, va definir com la paradoxa 'etic-emic' en l'Antropologia. Què vol dir enfrontar-se amb la (im)possibilitat de formar part de manera plena de la cultura de l'altre, però també, la (im)possibilitat d'observar amb plena consciència el que ens passa i com ens afecta la cultura de la que formem part.

Em sembla que exceptuant l'Alberto (un professor d'Antropologia) amb qui vaig participar en una recerca, amb cap profe he anat a parlar ni res ... Vull dir que no és allò que tingui una relació. La vaig tenir després d'acabar la carrera i quan vaig començar el doctorat. Evidentment que jo tinc un avantatge en aquest sentit que altres no tenen, conec l'àrab i no sé, una de les coses que m'agrada molt quan vaig al Marroc són les converses perquè sé que sóc capaç d'imbuir-me en un altre univers entre cometes, però amb uns altres referents i, sí, és un plus, no? Que segurament per molt que tu estudiis els berbers o l'alt Atlas mai seràs com els d'allà. Igual que em passa amb els japonesos, que em fascinen. Tot el cinema japonès té una mirada que dius: “mai tindrà una mirada que pot tenir un japonès sobre la seva pròpia vida”. Sí crec que el tema es pot instrumentalitzar, diguéssim tota la part de l'estigma negatiu es pot veure com l'estigma positiu. En depèn de quins contextos, segur que si tu m'haguessis conegut de nen *shawarma* segur que estaríem en una altra relació.

Khalid està actualment realitzant el doctorat en Antropologia, amb un tema, el de l'honor, que li ha permès posar en diàleg el sentit i l'experiència d'aquest valor en la societat catalana de començament del segle XX i en la societat marroquina.

Jo per entrar al doctorat vaig plantejar una recerca sobre l'honor, perquè considerava que era molt important. A més la meva concepció de l'honor va ser a partir d'una novel·la de l'Àngel Guimerà, Terra baixa, en aquell moment quan en Manelic li fa una ferida i li diu: “ara ja he rentat l'honor”. Aquí ja vaig veure que aquest concepte era molt interessant, a part que a la meva cultura està molt present. De l'honor em va enganxar el concepte, i a partir de l'honor em vaig vincular a la part més d'etnografia del Magreb, perquè jo en un principi no anava a fer etnografia del Magreb. A mi el món àrab no m'ha interessat gaire en el sentit de dir, com que m'és més pròxim, no m'ha interessat gaire i, a partir d'aquí, començo a encaminar-me cap a aquesta vessant. Llavors em va proposar l'Alberto, a mi i a altres estudiants, una beca vinculada a aquest camp. I a partir d'aquí ja vaig començar a fer lectures i vaig començar a fer la tesina que era sobre l'honor i la gent al Marroc i vaig imbuir-me de la meva cultura d'origen, que també va coincidir

---

<sup>13</sup> Harris, Marvin (1976). History and Signification of the emic/etic distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329-350. Es pot trobar la traducció feta per Alberto Cardín en els números 2 i 3 (1986) de *Luego. Cuadernos de crítica e investigación*. Facultat de Belles Arts. Universitat de Barcelona.

en aquest moment de conèixer i d'obrir una miqueta la finestra als meus orígens.

Apareix així, en afrontar la paradoxa del dins i el fora cultural, una qüestió que és central en el relat d'en Khalid i que l'Antropologia sembla que li ha de possibilitar dotar de sentit: l'estigma de l'origen i de la diferència.

### **La qüestió de la identitat: conviure amb l'estigma**

Els estudis de sociologia de l'emigració tenen com un dels seus temes preferents el de la identitat. Què se sent que és una persona que la seva família, el seu entorn proper és portador de referents culturals, religiosos i de llengua diferents al de la societat a la que s'han traslladat? Què se sent que és un noi que valora les relacions amb els amics del poble al que va a anar a viure amb la seva família, a on ha s'ha escolaritzat, el país a on a realitzat els estudis a la universitat, que té un ús normalitzat de la llengua del nou context, del que ha adoptat els seus costums i maneres de relació? Se sent al mig d'un pont entre dues cultures? O ha integrat allò que considera més pertinent de cadascú d'aquests mons sense necessitat de decantar-se? Com se sent davant de les mirades dels altres?

Jo no sé quin és el meu origen. Jo sóc bastant antiesencialista perquè a la cultura i amb les persones doncs més encara i més en una societat postmoderna, la fragmentació del jo és més evident que mai, no? Som diferents persones englobades en un sol subjecte que porta a una *performance* segons el context,... Som diferents personatges. Jo sempre he tingut problemes en aquest sentit. Moltes vegades topo amb aquesta peixera i dius, no. Sempre al tenir uns altres orígens hi ha un estigma, vull dir, que és un estigma que es fa present. Per telèfon m'he trobat a vegades per exemple, lo típic, que em volia canviar de pis i trucava per informar-me i quan deia el meu nom pues no; o al currículum, a vegades amb el tema aquest del nom sí que he viscut el paper de l'estigma... Però és clar, jo per inconsciència quan em topo amb aquestes situacions no tinc presents els meus orígens en el sentit de dir: "no, jo és que sóc d'Arenys de Munt". Jo crec que la identitat viscuda és molt relativa, és dinàmica... en un moment donat et pot interessar una cosa, en un altre una altra, i concretament en un moment.. llavors no ho tinc present.

L'estigma de la diferència apareix així encarnat en el seu nom al situar-se en la quotidianitat. I ho fa no necessàriament (i sempre) com una limitació, sinó com un espai de dubte en el que conflueixen el sentit de reconeixement (o no) de les mirades que Khalid rep dels altres.

Llavors no ho sé. Jo crec que sí he estat una mica el *morito listo*. A mi això sempre m'ha empenyat bastant perquè és com... perquè em genera els meus dubtes, perquè és com una espècie de fita que ha d'assolir la societat, és un model d'integració. Com una quota que s'ha d'assolir i no realment per les meves actituds, capacitats i per la meva vàlua. Llavors això sempre em genera... jo espero que no sigui per l'altra raó, però no sé si... fins a quin punt, és per això, per no...

Sentir que es pot ser part de la quota que configura el que seria una mirada suposadament normalitzada de la societat sobre aquest al que s'inclou dins de la categoria de l'Altre configura un espai de dubte del que no resulta senzill escapar. En certa forma és una teranyina que atrapa i situa al subjecte en un lloc de no saber.

El tema de l'estigma és que los *moritos listos* acaben sent en el fons reforçadors de l'estigma. Perquè és com una elit. Com la persona que va en cadira de rodes i que es digna a ballar a la discoteca en cadira de rodes i fa ostentació de que balla. Aquest és el parany i per això no vull que contribueixi,... A veure, sempre que em pugui treure un benefici doncs d'acord, però no vull contribuir a que es converteixi en que això és com l'excepció que confirma la regla. Això és el que et deia, que a vegades tens aquest dubte de si és per la meua vàlua, les meves capacitats o més aviat pel tema aquest.

Però a més a més, com ens diu Khalid, és una posició que recolza, paradoxalment, tot el contrari del que es pretén amb aquesta suposada mirada normalitzadora.

El que reforça en certa manera és una espècie de nihilisme. No un nihilisme real sinó és un nihilisme més viscut de dir, els meus col·legues sempre diuen que sóc una mica sofista, que puc vendre la moto a qualsevol banda. Puc parlar dels tornafletxes. M'agrada molt jugar amb aquests límits especialment amb les dones occidentals. M'agrada jugar una mica amb aquests amb el meu cap de la feina. De vegades li parlo en castellà perquè és molt conservadora saps, li tira el rotllo Pilar Rahola<sup>14</sup>, i discutim en aquest sentit. Això em permet jugar, em vaig adonar d'una cosa, que no sé si és que la meua condició em permet dir coses que a la gent no se li perdonaria. Puc arribar a dir cada bestiesa en qualsevol context i la gent ho accepta. Puc arribar a dir-li a una dona de la feina: " escolta, això ho has comprat als 'xinos' o què?" Llavors jo no sé si és la forma de dir-ho o com em deuen veure o el tipus de relació que estableixo.

Acaba per actuar com un dispositiu que amb el fet de ser l'excepció tranquil·litza a una part de la societat, però que no resol el conflicte que tota relació en desequilibri planteja.

No és que tinguin amb mi una mirada condescendent, però és igual perquè sóc capaç de dir bestieses en cada moment i fins i tot que se'n rigui la resta, no? Vull dir que, jo crec que és això, aquesta pèrdua, que també és una virtut en certa manera perquè et dóna aquesta visió relativa de les coses. Ho tens molt present, i llavors, en funció de l'audiència tu actues destacant uns aspectes o uns altres. Hi ha un que és l'espectador però no acaba de ser-ho del tot i a sobre per molta construcció que hi hagi qualsevol persona, fins i tot jo crec que en Pierre Bourdieu o el Lévi Strauss, tenien els seus referents

---

<sup>14</sup> Fa referència al debat obert a partir del llibre d'aquesta periodista: *La república islámica de España* (2011). Barcelona: RBA.

culturals allà amb els quals s'aferraven. Vull dir que per molt que fossin d'allò sempre hi ha quelcom en qui et recolzes.

El sentit de tenir referents en els que recolzar-se es planteja en el relat d'en Khalid com un desafiament,... com el repte a resoldre en la seva quotidianitat als diferents escenaris pels que transita.

### **Les relacions amb l'entorn social i professional**

Ser conscient d'aquesta situació, que té molt de paradoxal, no ha impedit a Khalid aprofitar les oportunitats amb les que s'ha anat trobant per aprendre dels altres i reflexionar sobre el paper que el seu capital cultural té en les relacions socials i professionals amb les que es troba.

A la facultat jo donava classes particulars... Vaig estar des de primer de carrera donant classes a nens. Anava amb la moto a les cases i era curiós perquè anava a casa de *pijos*. Era un servei a domicili. Era intensiu. Anava a casa de gent que tenia obres d'art a casa seva, llavors jo cobrava la meva tasca... Jo és que sempre he sigut una persona que m'agrada molt el coneixement, i m'apassiona. Jo és que visc amb molta passió. Llavors em deien que el nen ha suspès les matemàtiques i de vegades altres assignatures que se li donen separadament. Jo el que feia era que veies que les matemàtiques que està fent i la història contemporània i tot això està vinculat d'alguna manera... per despertar-li una certa inquietud. Em sento molt orgullós d'això perquè xavals que no volien acabar l'ESO ara estan estudiant a la facultat. Em feia molta gràcia. Moltes vegades parlàvem de les seves inquietuds en aquest sentit, o el perquè no volia estudiar una cosa, i era perquè el seu pare insistia en que estudiés quan ell no volia. Llavors sí que era una mica atípic en aquest context, perquè era un context molt de *pijos* i jo m'adaptava i era més això, un acompanyament. A mi sempre m'ha agradat treballar amb adolescents i amb joves perquè em sento còmode i puc veure ràpidament com establir relació amb ells.

Encara que parli en algun moment de la seva actitud antisocial, el que sembla és que, com en el relat de la seva relació amb els joves, Khalid gaudeix dels contextos en els que troba el seu lloc, en els que descobreix que té quelcom a aportar i en els que és reconegut per la seva vàlua. Això es fa especialment evident en les seves relacions professionals. En aquest camp, encara que Khalid sembla transitar per interessos diversos, mostra una mena de perfil que ho vincula tot: a la seva intervenció en diferents grups i en la comunitat, sembla actuar des de l'objectiu d'incidir en el qüestionament dels prejudicis entre les persones.

A part d'això (de la recerca en Antropologia) treballa a jornada completa amb altres temes. Havia treballat a jornada completa en centres educatius. Ara estic al Consell d'integració social de Barcelona. He treballat sobretot en projectes comunitaris. A l'Hospitalet vaig estar en un projecte comunitari, a Badalona ho vaig deixar perquè no em venia molt bé. L'empresa que em contractava llavors coordinava el projecte de intervenció comunitària sobretot a l'àrea de sector públic,... i he anant fent.



Llavors vaig trobar l'oportunitat de tornar a l'antiga feina però no al despatx. Sinó fent treball de camp, més amb contacte amb la gent i vaig tornar una miqueta al meu horari. Tinc molt bon *feeling* amb els companys, lo qual em permet anar treballant amb unes altres vessants. Vaig començar les recerques amb l'Alberto (el professor del que ha parlat anteriorment). Però compaginat amb la feina. A Psicologia treballava sempre, perquè jo visc també molt els estudis com un hobby, és una cosa que m'agrada. Ho he vist com eines. Per estudiar Psicologia no acabes sent psicòleg. M'aporten eines per entendre i així. Tinc una visió molt anarquista, molt àcrata, no? Necessito buscar una mica per saber què faig i què no, realment què decideixo i què no. Vaig participar amb en Jordi Morea a diferents recerques, però ara estem una mica en *stand by*. Va arribar un moment que també vaig dir: "crec que no vull continuar", perquè suposava molt d'esforç en relació amb el benefici que tenia. La gent que tenia més clar que es volia dedicar a aquesta recerca més acadèmica doncs ha continuat. Jo he continuat vinculat sempre que surt un projecte així interessant i tal, però tampoc feia allò tota la recerca més acadèmica.

M'agrada més la divulgació. Per exemple em vaig vincular més amb molta gent de Barcelona intercultural, que és més de ciutadans i ciutadanes intentant deconstruir en certa manera els prejudicis, els conceptes, donant exemples. Fer una antropologia més contextual, no tan abstracta. Crec que l'antropologia a vegades peca de no voler-se implicar.

Amb aquesta mirada sobre el seu present professional sembla que donen per finalitzada la conversa. Però queda un punt important per explorar: la mirada de Khalid cap al seu futur.

### **La mirada cap al futur: un mapa de desitjos i projectes**

Des d'aquesta mirada Khalid ens ofereix un repàs pels temes que han anat sortint al llarg de la conversa, al mateix temps que va dibuixant els camins que es perfilen en la seva agenda de futur. En aquesta ocasió ens hem limitat a senyalar en **negreta** el que es podrien considerar paraules claus de la seva mirada de futur.

Més que en construcció, jo crec que estic en reconstrucció, perquè construcció implicaria construir quelcom. I quina necessitat hi ha? Evidentment que, és clar, jo ara, per exemple, **vull tenir fills**, en qüestió de final d'any. Això no vol dir que no els hi doni un referent estable als meus fills, és lo que dèiem, el teatre social, en certa manera, es tracta d'experimentar. Sembla adolescent en certa manera experimentar identitats, però perquè m'haig de quedar amb una identitat o amb una fixació en una identitat, a veure evidentment que hi ha uns ancoratges que deies, però perquè només en un?

Sóc polifacètic, em defineixo com polifacètic, sóc **incapaç en pensar que en algun moment em dedicaré exclusivament a una cosa**, és que m'angoixa, m'asfixio, em dóna vertigen, és com dir... perquè, no sé, m'agrada conservar aquesta... Compaginar feines, o compaginar projectes o crec que sóc un addicte a això...

Una de les coses que no pots controlar és que t'influeixin, per a mi els **professors** són persones claus, és lo que dèiem, per això, per exemple, jo crec que si a alguna cosa m'haig d'acabar dedicant és a lo millor **a la docència**, però no en el camp acadèmic sinó a lo millor m'agradaria, per això et deia, sempre he donat classes particulars, **a un institut** per exemple. M'agradaria a la llarga però si m'he de dedicar a alguna cosa seria això, perquè jo he tingut referents però també me'ls he tingut que inventar, els he tingut que crear.

La parella sobretot per a mi a nivell emocional va ser molt important. Als 17 anys estava en un moment de fractura, diguéssim fractura a nivell familiar. Jo ho recordo com la meva salvació, en aquest sentit en Boris Cyrulnik, em sembla, amb lo de la resiliència, en el llibre aquest que es diu **El amor que nos cura**<sup>15</sup>. Jo crec que la part més afectiva va ser molt important.

Després el tema de **l'amistat**, doncs és tenir una segona família, els meus amics, aquesta setmana no, l'altra van venir, com uns germans, per a mi són una relació molt intensa. Jo el cap de setmana me'n vaig a Arenys de Munt i quedem amb ells i gairebé estem junts les 24 hores, de vegades anem a una caravana per dormir junts, perquè alguns encara viuen a casa dels pares i és com una cosa molt important per a mi.

A nivell escolar, acadèmic, haver tingut figures claus amb els quals he pogut allò de dir: "mira m'agradaria tenir una altra visió, no sé". Després **els amics que he tingut a la facultat** que m'han fet obrir tot l'aspecte més experimental, més vivencial, més de transgressió i demés, també són molt importants per a mi. Encara els conservo i crec que sóc molt afortunat en aquest sentit. Jo crec que, clar, sempre tens algú de base, ja et deia era una mica de *friki* de petit, però el entorn que tens...

A mi sempre se m'ha donat bé **el treball** perquè si tu em fas una entrevista de feina i a més veus el meu currículum, veus que està tot bé i després, doncs clar, imagino que inconscientment dius: "aquest *tio* es un *morito listo*", després a la pràctica també. Que dono la meva visió als projectes i que realment, sobretot, amb lo antisocial que he sigut i després he vist que la vessant que se'm dóna més bé és la social! La d'aconseguir que gent, sense adonar-se, sense pagar un *puto duro* es vinculi a un projecte no sé quants mesos i jo portar una mica la batuta; o que l'equip amb el que treballo, evidentment que no sóc el coordinador ni res però si una mica com un **petit líder**, no?

Estic fent una tasca important amb l'acupuntura i amb la boxa, perquè em va molt bé per desestressar-me i, a vegades, en depèn de quins contextos, puc ser un catalitzador i a més com que **sóc transgressor i demés la gent es relaxa**. Vull dir, no esta tant tensa, que dic que no guardar les formes, llavors la gent treballa més relaxadament. Crec que això és important. No ho sé,...

---

<sup>15</sup> Cyrulnik, B. (2008). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.

Queda en mans del lector plantejar les seves ressonàncies i les implicacions que aquest relat pot tenir sobre la mirada que construïm respecte a les persones que vénen a Catalunya i passen a formar part de la nostra quotidianitat.

### 3.2.3. Mai no és tard.

Judith Arrazola Carballo

El meu primer contacte amb la Samyaa el vaig fer per correu electrònic. Com hem esmentat a l'apartat de metodologia, per a la selecció de la mostra intencional dels col·laboradors en la nostra recerca vam comptar amb la nostra experiència personal i amb la col·laboració de col·legues d'altres Universitats i de diferents entitats implicades en temes d'immigració. En aquest cas la Samyaa era companya de classe d'una noia amb qui jo havia estudiat.

Ja d'entrada es mostrà molt col·laboradora i quedem en trobar-nos una tarda. Vaig proposar un bar al centre de la ciutat perquè a totes dues ens anava bé la localització i perquè el bar disposava d'un espai més apartat de la resta, on es pot parlar amb certa calma en un entorn més acollidor.

Vaig arribar jo primer amb la sort de poder accedir al racó tranquil. Quan ella arribà em trobà mirant unes notes. Ens vam presentar i vam parlar una mica, mentre es posava còmoda, del propòsit de la recerca, de la nostra coneguda, ens resultà fàcil conversar. La Samyaa és una noia molt oberta, té 30 anys i molta empena.

És la seva història i pot seguir l'ordre que vulgui. Tenim una conversa molt interessant i anem tocant temes i tornant sobre els mateixos. Sóc jo qui agrupo els temes ara per poder fer un relat més fàcil de seguir.

Els pares de la Samyaa són del Marroc, el seu pare va venir fa uns 35 anys, eren parella al Marroc i abans de casar-se el seu pare va venir a treballar a Espanya per fer una mica de diners. El seu pare coneixia una parella d'àrabs, amics del Marroc i el van acollir. Va trobar una feina en un restaurant xinès a l'Eixample i va anar estalviant per tornar al Marroc, casar-se i venir tots dos cap aquí. Van tenir 4 filles, totes nascudes aquí, la Samyaa és la germana gran.

El moment d'arribada del seu pare era diferent al moment actual.

És una immigració molt antiga. Els meus pares ho han tingut, entre cometes, molt fàcil perquè viuen a l'Eixample. Jo, per exemple, és una cosa que ho he agraït sempre, el barri on he nascut. Jo crec que el barri et marca molt.

El seu pare era xurrer al Marroc, més endavant aquí va treballar de porter molts anys. No tenia estudis i la mare tampoc. El pare es va treure el graduat escolar aquí. La Samyaa considera que tot i que els seus pares l'animaven molt a estudiar no tenien l'hàbit i els resultava molt difícil ajudar-la en el dia a dia, en les petites coses.

Jo si pogués ara mateix agafaria als pares de nens immigrants que estiguin estudiant aquí i els assessoraria un mica de cara als seus fills, tot el que..., totes les eines que tenen per ajudar als seus fills, no ells directament.

## En un primer moment

Al parlar de la seva trajectòria escolar, la Samyaa comenta que d'entrada la primera escola on va anar la va marcar una mica perquè era una escola de monges.

La primera que vam anar era una escola de monges, era l'escola de monges del barri. Això ja va marcar una mica també la nostra manera d'estudiar i així, perquè clar, els meus pares són musulmans i són practicants. Jo anava a l'escola i tenia que resar.

També recorda que l'escola era d'una línia per classe i ho veu com a favorable.

Perquè nosaltres érem -sempre em recordaré- entre 25 i 28 alumnes per classe. I el tema dels mestres també era molt més proper.

La seva trajectòria inclou diferents moments d'abans i després de la reforma educativa vinculada a la implementació de la Llei Orgànica General de Sistema Educatiu (LOGSE). Va començar quan l'educació obligatòria era l'Educació General Bàsica. Té molt bons records tot i que diu:

A veure, ho portava fatal lo d'estudiar, però perquè sempre he sigut molt de lletres, a mi les mates per exemple, 'pues no'.

Després d'aprovar el graduat escolar va anar a l'institut. Tal com ella explica:

Vaig sortir de l'escola i recordo que ells [els professors] em van dir: "hauries de fer algun mòdul", que eren mòduls de FP, Formació professional. Però clar jo, com érem 28, i els 15 amb qui més em feia anaven al costat, a l'institut, clar jo em vaig deixar endur també per l'amistat.

Tot i així, encara que arribava amb les companyes amb les que tenia més amistat, la seva entrada a l'institut no li va resultar fàcil. A les seves pròpies dificultats se li va afegir un canvi en l'estructura de l'ensenyament secundari.

Allà vaig repetir primer i vaig repetir segon, vaig fer segon nocturn i em va anar fatal lo que és el batxillerat, ai! vull dir... el BUP. Llavors també em va pillar el canvi de batxillerat i amb el canvi de batxillerat em va matar encara més.

Però l'experiència escolar no només està feta de continguts acadèmics. D'aquesta forma, la Samyaa, va començar a jugar esports: jugava a bàsquet, entrenava i feia partits. Per altra banda, l'organització horària del seu centre la portà a desenvolupar un seguit d'activitats extraescolars que poden ser una font important d'aprenentatge, socialització i afirmació personal.

Feia tots els esports per la tarda, perquè el meu col·legi només feia classes pel matí, o sigui, jo acabava a les dues i a les tres i mitja ja tenia activitats extraescolars. I havíem de fer-les totes pel tema de que si no, a la tarda, que

feien els meus pares amb nosaltres? I també ens van donar una beca perquè si no les 4 germanes fent esports era impossible.

I justament va ser aquesta dimensió de la seva formació, per la que ella i les seves germanes van comptar amb suport material, la que li va facilitar, més endavant, la seva primera entrada al món laboral.

Doncs clar, jo feia bàsquet, futbol, patinatge, teatre, vull dir, tot el que es feia cada dia. Llavors així més o menys ja em vaig fer amb la gent que treballava i que... Sempre deia que volia treballar com ells, vaig fer més activitats extraescolars perquè em vaig treure la titulació de monitora. Llavors ja feia bàsquet, feia reforç de futbol, feia casals d'estiu, ja feia de tot... vaig deixar d'estudiar. Llavors quan vaig deixar d'estudiar vaig complementar amb menjadors, llavors ja, clar, vaig començar la vida laboral.

### **Els inicis de la vida laboral**

Ja tenia setze anys, sí, a l'estiu els vaig fer i vaig començar a treballar en un casal d'estiu que feien a la mateixa escola. Vaig tornar i em van dir: "vols fer reforç del casal d'estiu?" I vaig dir "sí". Va ser la meva primera feina. Llavors aquí ja començava el dilema de diners i d'estudiar.

Quan va deixar d'estudiar, al tenir la titulació de monitora, va anar treballant a més escoles fent activitats varies, des dels 17-18 fins als 25 anys.

I anava a mil escoles, s'aps? Ara fes el menjador aquí, ara no sé què i ara necessitem monitora de patinatge, ara monitora de no sé què... clar, jo anava fent mil coses i va haver un moment que vaig dir, "bé, i els diners tampoc no son un gran què".

I quan es va independitzar de casa seva va haver de buscar una feina extra.

Vaig anar a compartir pis amb una amiga. A Gràcia, al costat de casa dels meus pares. I allà bé però, clar, jo veia que no m'arribaven els diners. I llavors, això, vaig començar a treballar de teleoperadora a Auna pel matí.

I es va tornar a plantejar el que volia...

### **En un segon moment**

Jo tampoc no sabia què fer. Jo volia seguir, jo volia fer batxillerat però, clar, amb 25 anys, amb 24 que tenia quan vaig decidir-ho tampoc no sabia per on tirar.

Una noia li va parlar de l'accés a un grau superior de Formació Professional, i es va moure i va buscar assessorament al Departament d'Ensenyament. Va estalviar, va preparar-se l'examen en una acadèmia i va aprovar.

I llavors vaig fer l'examen i clar, va ser un alleujament perquè em va deixar les portes obertes, ara podia estudiar el que jo volia. I també em va saber greu perquè els hi vaig dir a les meves germanes: "jo tinc 25 i m'he donat compte ara que amb 25 anys començaré a estudiar el que m'agrada."

I es va adonar que li agradava estudiar.

Sí, m'agrada molt estudiar. Però també haig de trobar el que m'agrada estudiar.

Va fer dos mòduls de turisme i els va aprovar els dos a la primera i amb bones notes.

Tenia ganes de fer idiomes i també estava..., era un institut que també començava a impulsar molt el tema del turisme. Clar, hi havia molt de turisme i molta demanda i molta oferta i quasi pressió perquè marxéssim per treballar. I llavors aquí em van potenciar molt i em van ajudar bastant, va ser genial el que va ser estudiar això.

Encara que va notar la diferencia d'edat.

Jo tenia 27 anys, 26 anys, era el segon mòdul que feia i estava amb nens, entre cometes, de 17-18 anys que acabaven d'acabar el batxillerat i havien pensat en fer un mòdul de grau superior i hi havia menors i deies...

Però també va poder aprofitar l'oportunitat i treure bons resultats.

M'ho vaig passar molt bé, també eren uns estudis '*relax*', vull dir, un grau superior que també m'obria moltes portes. Traient les millors notes també podies accedir a una beca i a fer com un Erasmus com el que es fa a la universitat, el mateix però unes practiques a Itàlia. I me les van donar.

Però no es va voler quedar aquí, i una mica més tard va decidir anar a la universitat. Va començar filologia àrab.

Vaig voler mirar-me alguna carrera, el tema de filologia àrab, volia fer àrab per tenir una titulació.

Me'n recordo que obria un llibre, en aquell moment de formació professional, d'universitat i tot i, clar, jo deia "si jo faig aquest mòdul estic a l'accés directe a la universitat". Vull dir, que jo pensava que no aniria mai perquè com no vaig fer el batxillerat dius "pues això ja està vedat, no?".

I a la universitat es tornà a trobar amb reformes que d'una manera o altra l'afecten, i per ara ho deixa.

Clar, ara amb el pla Bolonya, 'pues' m'han matat perquè treballant... amb tot no puc.

Em va encantar el tema de la universitat i m'agradaria algun dia doncs tornar, però clar amb el tema Bolonya pues és una altra cosa.

L'he deixat fins que pugui tornar.

Ara segueix estudiant àrab a l'Escola Oficial d'Idiomes, no descarta tornar a la universitat si més endavant ho pot fer. I pensa en els diferents temps i moments i en les coses que li hagués convingut conèixer:

Penso, jo a la meva època quan a mi em van aconsellar que fes FP, però, clar, em van aconsellar, tampoc no em van explicar lo que era el BUP, no em van explicar res. Però penso, si en aquell moment ho hagués vist tan clar com ho veig ara, jo hagués estudiat quan tocava.

### **La continuació de la vida laboral**

Els nous estudis li donen accés a noves experiències laborals.

Vaig començar a treballar d'animadora una vegada vaig acabar el mòdul, perquè vaig fer el de guia, informació comercial i turística i després un mòdul d'animació turística. I se'm va plantejar l'oportunitat de fer d'animadora turística, vaig fer l'entrevista, vaig passar unes proves en un hotel i l'empresa doncs directament em va agafar.

A partir d'unes pràctiques també li van oferir una feina. Va rebre una trucada un any després.

Al setembre després d'un any i 'pico' em van trucar perquè hi havia una vacant al tema de reserves, que jo no havia fet però que provés i així veuria si ho volia.

I va estar allà 4 anys fins que li van oferir una nova oportunitat de canvi, ja fa un any.

Tenia 27 anys i pensava: "puc començar per aquí i ja és un bon moment, no? I amb tot això vaig treballar allà quatre anys i 'pico' i l'any passat em van donar l'opció de canviar de departament i ara estic amb tema de joventut.

Ara segueix treballant a 'Joventut de Catalunya', una agència catalana de joventut de la Generalitat, i segueix estudiant àrab a la EOI.

### **Les seves constants**

La Samyaa es mostra com una noia social, quan parla dels seus amics transmet com són d'importants per a ella. Al parlar de l'escola explica com va decidir anar a l'institut perquè els seus amics d'escola, que van ser els mateixos durant tota l'EGB, anaven a fer BUP.

Parla de com en canviar de l'escola a l'institut es va trobar que es parlava molt català, fins llavors a l'escola parlava castellà i feia assignatures en català i a casa parlava àrab.

Em vaig fer amb un grup molt català amb lo qual ja vaig aprendre català súper ràpid.



Li demano si manté cap amic de l'escola i em diu que sí, que té tres amics inseparables.

Del col·legi i del barri clar, perquè també, lo bo és el barri, que també abans tu anaves molt a l'escola del teu barri, no com ara que vas l'escola més propera a on treballen els pares o la més propera que t'ha tocat per punts o la primera que té places. Jo vaig tenir la sort, vull dir, me'n recordo, que ens anàvem recollint per les portes per anar al col·legi perquè els meus pares, clar, entraven a treballar i llavors ens anàvem recollint nosaltres i anàvem. Hi havia una mare sempre o lo que fos i ja està. I després a l'institut i al bàsquet.

El bàsquet que és per ella molt important, va molt lligat a les seves amistats. I no li manquen raons:

El meu grup és del bàsquet sobretot. O sigui, el meu grup de vacances, de marxar, d'esquiar, de cap de setmana de festa i de tot és del bàsquet.

Jo crec que el fer un esport d'equip és important en una vida, saps? En un nen, en un adult, en qualsevol cosa, perquè comparteixes molt més que no pas... No és només compartir, cansar-te i fer esport, sinó és compartir i conèixer, pel tema amistat i el tema d'esport. I després el tema de l'equip, de les pèrdues i, clar, després jugar en equip que això també serveix per... el dia següent, per la feina, no sé com dir-ho perquè no estàs tu sol.

Jo crec que m'ha marcat molt el bàsquet, i més l'equip de les 'pies'<sup>16</sup>, t'estic parlant de quan jo vaig començar amb 18-19 anys a jugar bàsquet, aquell és el meu grup d'amics de veritat, i hem seguit juntes. Vull dir, que he anat a mil bodes i ja tinc 2 amigues embarassades, amb lo qual és l'amistat que tinc i és l'amistat que he fet i, clar, súper catalanes també, amb lo qual encara més, i és veritat jo també em sento molt d'aquí.

## **L'entorn**

La Samyaa destaca molt els amics i el barri.

Jo dono gràcies pel tema de les companyies.

És curiós sentir com comenta que no tenia amics marroquins, però té sentit perquè també explica que a l'escola eren les úniques marroquines, les úniques immigrants. T a m b é per com es relaciona amb el seu entorn.

És veritat que no coneixia cap fins... fins a tenir 26-27 anys, però perquè al meu entorn no n'hi havien. Clar, jo he estudiat a l'Eixample, he nascut a l'eixample, he anat al Balmes que també es prou català. A la feina tot el que m'ha envoltat no he tingut contacte ni amb immigrants ni res.

Parla de com es viu a casa el fet d'anar a una escola religiosa i com ella explica la seva vivència.

---

<sup>16</sup> Es refereix a les Escoles Pies.

Els meus pares sabien que resàvem, sabien que jo al menys, resava, i jo els hi deia. El meu pare només em deia: “tu quan entris fes que mous la boca”, però no em deia no ho facis saps? Vull dir, ell entenia, perquè a més, quan jo vaig néixer, l'única escola pública que hi havia al barri era aquesta, perquè a més era pública. Però, clar, què deien els meus pares: “*es lo que hay*”. Vull dir, no pagarien una privada perquè no tenien i en aquella època encara eren privades de veritat. Vull dir, no hi havia diners per pagar-ho i llavors el meu pare ho deia: “no passa res”. Els professors també sabien que els meus pares eren musulmans amb lo qual no...

Per a mi era com una manera de viure de la gent. Clar, la religió tampoc no l'he sentit mai, amb lo qual jo penso que és com una forma de viure i ja està. Llavors els meus pares tenien la seva que era el islam i aquesta gent té la seva que es la catòlica.

Tal com ella diu: “Jo sé que pots conviure.”

La Samyaa comenta com per a ella és sorprenent el procés tan diferent que es pot tenir en un mateix moment en una mateixa ciutat i fa referència a un exemple que li és proper.

La meva cosina, que té la mateixa edat de la meva germana, viu a Trinitat Vella amb els meus tiets. Ella va néixer aquí, ‘pues’ sembla que hagi vingut ahir també, perquè també és el mateix amb el cercle de col·legues d'allà súper àrab. La meva tieta súper àrab, tot súper àrab i, clar, a mi em sobta perquè penso: “em nascut aquí les dues, o elles que han nascut aquí i son tan diferent entre elles”.

### **La seves ganex**

En tota l'estona que hem parlat la Samyaa ha compartit amb mi la seva vida, i ho ha fet d'una manera molt generosa. Creu en el que volem fer i “si pot ser d'ajuda, vol ajudar”. He après que és una de les seves característiques, té voluntat de fer, d'ajudar.

M'havia agradat també el tema d'intentar ajudar, sempre he sigut molt d'ajudar a la gent i així. Vaig fer de voluntària a la Creu Roja, bé estic de voluntària ara, porto un temps de ‘kitkat’ que dic jo, vaig demanar al meu cap que paréssim, llavors feia voluntariat en socorrisme i social.

És una voluntat de fer per si mateixa i per altres, com un impuls. I ho intenta, prova coses, perquè com ella diu: “a temps de tornar-ho a fer sempre estàs.”

Respecte a la feina diu: “em falta aquesta actuació directa damunt dels joves”.

Jo estic fent àrab ara una mica per obrir-me portes en el tema de joventut. Però no sé... tema social. M'havia plantejat tema mosso d'esquadra, per exemple.

Vull dir que no ho descarto perquè encara estic dintre de l'edat, però m'ho plantejo pel tema de poder... llavors sí que estàs amb immigrants. Perquè també hi ha tema presons que també és una cosa que m'agrada, estic entre presons i fer les oposicions directament. Mai se sap, jo sempre ho dic, jo no tanco les portes.

I defineix el seu moment actual com una llavor que potser li oferirà una nova oportunitat i com a tal ho gaudeix.

Estic com... no sé com dir, conreant, *'una semilla de esto, una semilla de lo otro'* per després, algun dia, tenir un altre tipus de fruit, o que millori en lo que estic fent, perquè jo vull anar a millor.

És una època de la meva vida en que tinc que aprofitar-ho i ja està.

Acabem l'entrevista i quedem en contacte per seguir treballant en el procés i ens adonem que tenim motivacions en comú i que això pot arribar a ser bo per algú altre, per qualsevol jove que pugui sentir-se inspirat per la seva experiència. A mi sens dubte m'ha inspirat per continuar amb ganes.

### 3.2.4. Una experiencia de cambios construyendo expectativas de 'éxito'

Fernando Herráiz García

Yuanhao es un chico de veinticuatro años que viajó con su madre y su hermano a España cuando tenía 11. Sus rasgos faciales y un muy ligero acento me hablan de su lugar de origen, China. El contacto me lo facilitó un antiguo compañero de pupitre que, actualmente -metido en políticas municipales-, trabaja dentro de los ámbitos culturales de la ciudad donde resido.

Tras conseguir hablar por teléfono e informarle de aquello que pretendíamos en la investigación, accedió a tener un primer encuentro. Nos reunimos tomando un café en el bar de un centro cívico en El Prat. El ruido de gente hablando se mezcló con la curiosidad compartida, por su parte, en torno a mis expectativas sobre el estudio del que le estaba dando cuenta y, por mi parte, sobre su experiencia vivida como chico procedente de China. Su perfil parecía acercarse a aquello que buscábamos en nuestra investigación y quedamos en seguir trabajando; había nacido en un país extranjero, se estaba formando en Barcelona y estaba estudiando cuarto de ingeniería industrial.

Las circunstancias me impedían trabajar con las metodologías compartidas con mis compañeros de investigación. La inminencia de mi viaje me llevó a proponerle una conversación textual a partir de un intercambio de correos electrónicos. Reconociendo aquello que podía aportar o sustraer este modo de trabajo, decidí escribirle un e-mail donde, a modo introductorio, mostraba mis intereses sobre la investigación.

Básicamente, en el primer correo le explicaba que, en la investigación, tratábamos de reflexionar sobre aquello que llevaba a algunos jóvenes provenientes de lugares diferentes a salirse de estereotipos que los definían como supuestamente 'problemáticos' dentro de un contexto social como el nuestro. Aunque a mí personalmente no me gustaba el término, tratábamos de acercarnos a experiencias de 'éxito' de jóvenes; y le dije que no me gustaba el término 'éxito', porque aunque sabía definirlo y asociarlo a las vivencias de determinadas personas, todavía no tenía del todo claro qué significaba. En aquel momento, quizá era positivo tener problemas para marcar los límites de donde empieza y acaba una experiencia significativa de 'éxito'. Lo que sí tenía claro, tal como se lo indiqué, era que, por lo que había explicado durante la conversación que mantuvimos antes de mi viaje, reunía a priori aquello que precisábamos para iniciar el trabajo de investigación.

En aquel primer correo también le hablaba sobre mi interés en torno a la investigación. En este sentido, le contaba que estaba especialmente motivado porque, de algún modo, en mis reflexiones previas me identificaba con los y las jóvenes que empezaban a colaborar con nosotros. En mi caso, aunque nací en Barcelona, mis padres formaron parte de la ola de inmigración que se trasladó a Cataluña a mitad del siglo XX procedente de otras partes de España. Aunque las distancias, tanto en el tiempo, la lengua y la cultura, creo yo, eran muy grandes, encontraba cuestiones que intuía podrían ser compartidas. Por otro lado, la investigación también me motivaba porque me llevaba a dialogar y a colocarme en torno a la noción de 'éxito' desde mi posición. Esto me conducía a reflexionar en

primera persona sobre los diferentes ámbitos en los que se desarrollaba y en el grado en que se asumía.

En mi caso, durante el tiempo de mi formación (o sea, a lo largo de toda mi vida), el éxito desde una componente académica se basaba en el hecho constatable de superar con buenas notas los cursos. Por otro lado, el 'éxito' desde una componente laboral, se medía a través de la capacidad de conseguir y mantener un empleo para toda la vida que te diese acceso a un nivel de 'vida económicamente holgado'. Reflexionar sobre el éxito me recordaba lo problemático que era definir la noción de éxito dentro del grupo de amigos o el ámbito familiar, y que, quizá, estaba más relacionado con el juego de miradas (de los que miran y de los que son mirados) puestas en relación con los contextos donde se desarrollaban, que con cuestiones tangibles y medibles. En este sentido, creía ver en la mirada de los demás asignaciones de 'éxito' sobre mí que yo mismo ignoraba, del mismo modo que, a través mi mirada veía 'éxito' en otros y otras que quizá por proximidad pasaban inadvertidas. Sea como fuera, mi mirada como investigador con jóvenes me llevaba a comprender que, a pesar de la controversia, asumía que estaba delante de un chico que tenía muchas cosas que contar sobre sus experiencias de éxito y, por qué no, también de fracaso.

En el primer correo que recibí me habló de sus recuerdos previos al viaje a Barcelona y de su contacto con su abuelo en China. Como segunda dimensión, me llevó a tener presente sus experiencias al inicio de su llegada, sobre todo aquellas relacionadas con las experiencias asociadas a las dificultades que le supuso adaptarse a un nuevo espacio familiar más reducido al que tenía en su ciudad de origen, y los aislamientos que le provocaba el poco dominio de nuevas lenguas. Un tercer punto era que, quizá la dificultad en los usos de las lenguas le llevaba a colocarse en lugares de desinterés en la escuela; lo que le comportó el abandonar sus estudios temporalmente.

En aquel primer correo, empezábamos a vislumbrar un primer esbozo de los temas que, más tarde, abordábamos con mayor profundidad; y que, al mismo tiempo, dibujábamos los ámbitos y cuestiones con los que está estructurado el presente texto. El relato con Yuanhao está organizado a partir de los siguientes elementos: (a) la relación con el lugar de origen, (b) el entorno de acogida, (c) un giro significativo, y (d) la mirada hacia el futuro.

### **Relación con el lugar de origen**

Yuanhao tiene pocos recuerdos de su lugar de origen; como él dice lleva más tiempo en España que en China. Llegó en el 23 de septiembre de 1997 a los 11 años y pocos son los recuerdos que conserva de su vida en China: el ámbito rural de su familia donde parecía estar de moda emigrar a Europa, los recuerdos de una casa con espacio suficiente para moverse sin problemas, la escuela primaria con uniformes y aires de disciplina comunista, etc. Como Yuanhao dice:

También recuerdo la época en que iba a la primaria de allí, ¡todo muy comunista! XD. Todo el mundo con su pañuelo rojo en la nuca y cantando el himno nacional cada mañana, y limpiar las clases por la tarde (no había

señoras de limpieza)... en fin, recuerdos de infancia, que con los años se me va olvidando cada vez más.

Tan sólo mantiene contacto con su abuelo a través del teléfono, y según él poco sabe del lugar en que nació; hace más de 10 años que no ha regresado a China. Tan sólo recuerdos de un ámbito rural y la motivación para mejorar la situación económica familiar con el viaje a Europa. En su contexto, muchos eran los que emigraban para progresar y adquirir un nivel de vida superior. Tal como afirma Yuanhao:

...en septiembre de 1997 se nos concedió los visados de mi hermano y el mío. Recuerdo que mis abuelos estaban muy contentos. Porque, en aquella época, significaba que, en teoría, tendríamos una vida mejor. Ya no seremos más agricultores que era peor visto que un camarero o oficinista por ejemplo.

El contacto familiar fue el que le llevó a su madre a trasladarse a El Prat, donde su tía regenta un restaurante, y donde supuestamente accedería a un nivel de vida superior; un nivel de vida lejos del trabajo duro agrícola en el campo.

### **Entorno de acogida**

El entorno de acogida se configuró, básicamente, a partir de cuatro dimensiones: (a) el entorno familiar, (b) nuevos espacios de convivencia, (c) el ámbito escolar, y (d) entre compañeros y amigos.

(a) En el *entorno familiar* estaba bien visto dedicarse a trabajar lo antes posible para ganar dinero; mejora de vida, supuestamente, significaba acceder a un trabajo. En este sentido, Yuanhao dice: “lo único que nos decían era que aprendiésemos rápido el idioma y a trabajar, y luego a abrir una tienda y ganar mucho dinero”. Ganar dinero también suponía compartir piso al inicio de su llegada a España; al respecto, durante los primeros años su familia fue acogida en el piso familiar de la hermana de su madre, su tía, que dirigía el restaurante. Tal como se desprende de algunos comentarios de Yuanhao, una componente significativa de la vida familiar estaba asociada a la vida laboral dentro del restaurante, donde “la vida era una rutina para todos. Era levantarse, abrir el restaurante, comer, trabajar, descanso por la tarde, volver a abrir la tienda, cenar, trabajar y cerrar.”

(b) Los *nuevos espacios de convivencia* eran diferentes a aquellos que dejaba atrás en su lugar de origen. De los espacios amplios en su casa familiar en su comarca en China, a los nuevos espacios compartidos y reducidos de un piso; de campar a sus anchas sin miedo a molestar, a andar con cuidado de no hacer ruido y molestar a los vecinos. A su llegada tuvo que mudar comportamientos y adecuarlos a la vida de una ciudad. En su caso, en un piso compartido temporalmente con otras personas; tal como lo define él, en “un piso patera”. Yuanhao decía que el espacio compartido era tan reducido que durante aquel tiempo:

No tenía ni habitación propia ni nada. ¡Vivía en el balcón del piso! Sí, era como se dice ahora un piso patera. Porque éramos muchos. Pero esto es normal entre los chinos. Somos una comunidad muy ahorradora.

Con el paso del tiempo y las mejoras que comportó, dejaron el piso de acogida y se instalaron con su madre y su hermano en su propio piso familiar. Sus recuerdos de entonces le llevan a reconocer que había distancia entre lo que recuerda que había sucedido y lo que él hubiera deseado que aconteciese.

(c) *Su llegada a la escuela* fue conflictiva en la medida que demostraba desinterés por su formación. El origen, tal como afirma Yuanhao, quizá se debiera a la importancia que en el ámbito familiar se le daba a la vida laboral; lo importante era aprender el idioma para empezar a trabajar lo antes posible. Por su parte, encontró en los aprendizajes de sus nuevas lenguas, los problemas iniciales de escolarización. Tal como recuerda, aquellos eran tiempos donde su participación en la escuela se caracterizaba por su desinterés por lo que allí sucedía, tanto en relación a los contenidos como en relación a sus compañeros de clase. Al respecto, Yuanhao afirma que:

... y, bueno... no tenía amigos en esa época, porque supongo que soy tímido y no sabía hablar bien todavía. Así que todo eso de chicos que hacen 'campana' en el instituto, yo no lo hice.

En cambio, ¡dormía en clase! ...recuerdo que siempre me sentaba al final de clase para poder dormir, y los profes no me decían nada.

Solo era bueno en mates, y en lo demás tenía insuficientes.

Aquel desinterés por la escuela y sus dificultades para dominar sus nuevas lenguas le llevaron a colocarse en lugares de pasividad. Por un lado, ante los contenidos escolares, y por otro creando distancia con sus compañeros.

Respecto a mis compañeros, que no amigos, de clase. No sé si te he dicho que yo iba en el grupo de los *tontos* en la ESO (creo que mi instituto lo llamaban *diversidad*).

(...) Como es lógico, a la hora del patio, normalmente (por no decir solamente) hablaba con los del grupo *tonto* y no me relacionaba mucho con los del grupo grande (el resto de clase). Ahora mismo no sé qué sentía sobre los compañeros de clase, pero diría que son gente que veía casi cada día pero que no sé nada de ellos.

No conseguí hacer ningún amigo en el instituto, y una de las razones es que era muy callado y reservado. Y además tenía mal genio.

(d) las relaciones entre amigos y compañeros, no solo eran complejas en el ámbito escolar; también fuera de él, en tiempos de acogida, fueron difíciles. La soledad entre sus iguales caracterizaron aquellos momentos, tal como reconoce al afirmar que:

Al principio sentía soledad, cuando vine aquí no conocía a nadie de mi edad. Y era muy tímido incluso violento, a veces, porque pensaba que hablaban mal de mí (en el primer año). Con los años me acostumbré a esta soledad.

Recordar lo sucedido entonces, conlleva reflexionar sobre los deseos de un chico creando expectativas no cumplidas. En esta línea, reconoce haber deseado tener amigos del mismo modo que le hubiera gustado hacer alguna otra actividad.

A veces, pensando y mirando hacia atrás, deseo haber tenido amigos de verdad en aquella época (cosa que decimos todos supongo). Como deseo haber tenido tiempo para aprender a tocar el piano y el violín. Pero mi vida ha sido así y como no puedo cambiar el pasado pues solo me queda mirar el futuro.

Recuperar la memoria supuso el reconocimiento de otras maneras de ser adolescente quizás más valoradas que la propia; esto se hace evidente cuando Yuanhao afirma que: “no lo pasé mal pero tampoco era la adolescencia que yo hubiera deseado”.

### **Un giro significativo**

En las argumentaciones de Yuanhao aparece un momento clave en su trayectoria. En tercero de la ESO, por voluntad propia, decidió abandonar los estudios e incorporarse a la vida laboral haciendo trabajos de camarero. Desmotivado y cansado de no aprovechar su tiempo en la escuela, pensó que trabajar era una opción a tener en cuenta. En las conversaciones que mantuvimos argumentó que:

Y surgió una oportunidad de trabajar un verano como ayudante de una amiga de mi tía en Gerona. Me preguntó mi tía, y le dije que sí, de hecho creo que yo tampoco sabía muy bien lo que quería en aquel momento, pero pensé que sería bueno no perder más tiempo durmiendo en clase. Así que acepté y me fui todo el verano a Gerona trabajando. Como puedes imaginar, vivir fuera del entorno familiar me hizo *más grande* psicológicamente.

Aquellos meses viviendo fuera del ámbito familiar le llevaron a sopesar algunas posibilidades sobre sus expectativas de futuro. Su mirada quizá se construyó a partir del deseo de ser como aquellos clientes a los que servía trabajando de camarero; o mejor dicho, a través de lo que suponía que estaba asociado al estatus social y económico de aquellos que acudían al restaurante donde él trabajaba. Su mirada en torno al ámbito escolar cambió, viendo en dicho ámbito un lugar de proyección que facilitaría el acceso a una mejor calidad de vida. En esta línea, Yuanhao afirmó que:

No quería estar toda la vida trabajando sirviendo a otras personas, de hecho, creo que pensé que quería ser algún día como los clientes que servía en las mesas. Quería un futuro mejor y estudiar me ofrecía ser *gente con corbata*, que era y está muy bien visto por la comunidad china.

En ese momento, la *corbata*, como elemento simbólico asociada a un determinado estilo de vida, se convertía en un referente de deseo. Es en esa mirada de complicidad, más que de resistencia, que le llevó a tomar una decisión de reincorporarse al instituto y a dedicar esfuerzos para superar sus cursos.

Al empezar 3º de ESO, empecé a estudiar mucho, muchísimo (además de ayudar en el restaurante de mi tía, porque volví a su casa). Estudié muchísimo en 4º, también para sacar la ESO y entrar como todos los de mi edad al Bachillerato. Nada especial ocurrió, estudiaba, cuando volvía del instituto ayudaba a mi tía y luego a las 22h de la noche iba casa a dormir, y los ‘fines’ también ayudando.



Combinar su labor profesional con la vuelta al instituto mejorando sus resultados académicos, conllevó tener una agenda llena que, todavía, le alejaba de establecer posibles relaciones con compañeros y amigos. Yuanhao comentó que:

En cierto sentido esto me privó de relacionarme más con la gente de la clase porque cuando los demás salían a jugar yo tenía que ayudar en el restaurante. Pero no me arrepiento de lo que hice, si quieres algo para el futuro, tienes que sacrificar algo del presente.

La mirada de sorpresa de sus compañeros y profesores le acompañó en tiempos en los que adquirió hábitos de estudio. El *sacrificio* se convirtió en un valor para construir expectativas de futuro que compensaban los posibles contratiempos en el presente. Después de superar los cursos de la ESO y el Bachillerato inició la carrera de Ingeniería Industrial; actualmente cursa cuarto curso.

### **Mirada hacia el futuro**

La mirada de Yuanhao hacia el futuro está construida a través de expectativas de bienestar social y económico. Estar cursado los estudios de ingeniería le lleva a imaginarse viviendo cómodamente, y teniendo suficiente dinero para poder viajar y conocer otros lugares. En este sentido Yuanhao comenta que:

El primero y el más importante es acabar la carrera y empezar a trabajar. Espero ahorrar suficiente dinero para alquilar una casa para mí, es decir, emanciparme, que ya va siendo hora. Y posterior a esto, pues, como todo el mundo supongo: tener un buen trabajo, que me guste, y además que esté bien remunerado para así ganar suficiente dinero para satisfacer uno de mis sueños de cuando era pequeño: visitar, ver, conocer y disfrutar distintas partes del mundo.

En el esfuerzo de imaginarse en el futuro, Yuanhao habla sobre lo que espera que suceda en su vida de aquí a 5 años haciendo especial hincapié en su ámbito laboral; su objetivo principal es acabar con éxito la carrera para encontrar un trabajo que le permita emanciparse. Mientras tanto, reconociendo los problemas sociales y económicos actuales, valora positivamente la posibilidad de viajar a alguna universidad extranjera para aprender otras lenguas, mejorar su formación y facilitar su acceso a una carrera profesional que le lleve a mejorar su calidad de vida. Al respecto, afirma que:

Para conseguir todos estos objetivos pienso estudiar inglés y algunos idiomas más para poder desarrollarme profesionalmente fuera de España porque, tal y como está la cosa, los trabajos de ingeniero están mal pagados. Creo que ir de Erasmus, si lo consigo, para hacer el proyecto en otra universidad también me podría ayudar a ver las cosas de otra manera.

Tal como argumenta Yuanhao, en sus expectativas de futuro, no espera más que una supuesta normalidad de bienestar y tranquilidad fruto de su esfuerzo actual; unas expectativas que serían el resultado del trabajo actual de estudiante comprometido en su formación como ingeniero industrial que le lleve a mejorar la calidad de vida que dejó su familia atrás cuando decidió abandonar su lugar de origen.

### 3.2.5. El reconocimiento, la enseñanza y el aprendizaje: herramientas de éxito

Rachel Fendler

#### **El primer contacto con Ana**

Entramos en contacto con Ana porque un miembro del equipo investigador la conocía a ella y a su familia. A través de una conversación personal, ella decidió que participaría en la investigación. En ese momento, se me pasó su contacto (yo no tenía relación personal con ella) para que el proceso de la investigación—la entrevista, el relato y el desarrollo del vídeo—continuase entre ella y una persona con quien no tenía ningún compromiso ni relación fuera del contexto de la investigación.

Llevé a cabo la primera entrevista con Ana en el jardín del edificio histórico de la Universidad de Barcelona, un lugar verde y soleado, escogido por ella por su ubicación céntrica. Fue además un lugar significativo porque es donde realizó su carrera universitaria. La conversación que se desarrolló fue fluida. La entrevista, o mejor dicho – la conversación, se centró en la trayectoria desde Argentina a España y sus pasos por la escuela secundaria, la universidad y su experiencia en el mundo profesional. Pero además, Ana y yo (soy también extranjera y tengo casi la misma edad que ella) intercambiamos nuestras observaciones sobre el sistema educativo español y el proceso de integrarse en él.

#### **Nuevo país, nuevo idioma, nuevo contexto escolar**

Ana vino a España a los catorce años, cuando su familia dejó Argentina debido a la inestabilidad económica del país, en el verano de 2000. Toda la familia entró en Europa con permisos de residencia, debido a su doble nacionalidad italiana-argentina – aunque no quiere decir que la entrada les fuese fácil. Después de pasar por Italia y Francia, la familia se estableció en Badalona, en el lugar donde se averió su coche. No tenían ninguna conexión previa con la ciudad.

Dijimos “vamos a buscar un taller para el coche” y llegamos al lado de un hotel y no sabíamos ni donde estábamos, ni siquiera sabíamos que teníamos el mar en frente a esa altura... Nos quedamos un tiempito en un hotel... y no sé por qué, por corazonada o así, mi padre dijo: “Hay un piso que se está alquilando”. Era súper divertido porque íbamos por la calle a comprar el pan y no sabíamos dónde estábamos – “¿qué idioma hablan aquí? No hablan español...”.

Cuando relata el proceso de integración en su nuevo contexto, Ana no da demasiada importancia al cambio de idioma. Una vez instalada, tuvo la oportunidad de hacer un curso intensivo de catalán antes de empezar tercero de ESO. Este curso le permitió aprender algunos conocimientos básicos de la lengua antes de empezar el año escolar. En ese momento sentía que entendía el idioma bastante bien, aunque no lo hablaba.

Sin embargo, Ana construye su historia, inevitablemente, a partir de sus propios recuerdos y la información compartida con ella por sus padres, años después. En este caso, vemos que mientras Ana no notaba que su nivel de catalán afectaba su

trayectoria escolar, luego se dio cuenta de que su desconocimiento del idioma fue un obstáculo cuando sus padres le buscaban una plaza en el instituto:

Fue muy duro para mis padres conseguir que entrase al instituto porque yo, piensa que yo no hablaba ni una palabra en catalán... Y realmente se lo negaron a mis padres, prácticamente no lo permitieron. Mi madre se volvía loca, a parte yo tenía un boletín que no bajaba de 8 ninguna nota, que la más baja que tenía era un 8. Era muy complicado para ellos, era la mejor estudiante y “¿cómo puede ser que no la acepten?”.

... Yo no me enteré. Yo sabía que tuve que ir a estudiar ahí y ya está. Pero con el tiempo, mi madre me iba diciendo que le costó mucho, como inmigrante.

Lo que sí destaca como muy impactante para ella es el comportamiento de los alumnos y su relación con la escuela. Desde el primer día, aprendió que había una diferencia importante en lo que significaba ser estudiante en su nuevo contexto.

Fue bastante duro. El comportamiento que tenían [los alumnos], no me lo podía creer. Cómo se comportaban en los recreos, era... Yo no podía creer lo que vivía realmente: las palizas que se pegaban, la manera de hablar, la manera de tratar al profesor... no sé, muy extraño.

En Argentina, la familia disfrutaba de una situación económica muy buena, y se reflejaba en la escuela de élite que asistía.

Yo iba a un colegio privado de curas, bilingüe, en el que estaba absolutamente desde las 7 de la mañana hasta las 7 de la noche. Creo que por la mañana tenía todo castellano y todas las materias básicas, y por la tarde lo mismo en inglés. Entonces entrar a un colegio público fue un poco como, “¡uuaau!, ¡Dios mío! ¡la gente, cómo se porta!”.

La reacción al comportamiento de los compañeros de clase y su nuevo contexto escolar nos habla del gran cambio sufrido en su trayectoria educativa a la hora de inmigrar. Aunque la diferencia del idioma significaba dificultades, no era tan importante comparada con la diferencia entre una escuela privada de élite y un instituto público en un barrio de clase obrera.

Debido al nivel y el rigor de los estudios en su colegio en Argentina, Ana consideraba que su nuevo contexto escolar no le requería mucho esfuerzo.

Finalmente me aceptaron para poder entrar, hice las pruebas, que por supuesto eran estupideces para mí. El nivel del colegio era bajísimo. Lamentablemente uno se adapta también a eso, porque si nos hubiesen, quizás, machacado un poco más, estoy segura que podía haber conseguido mucho mejores resultados.

Por eso, cuando reflexiona sobre su trayectoria hacia la educación superior, le da mucha importancia a la preparación que recibió antes de llegar a España, mencionando que ya tenía una base muy fuerte, además del apoyo de sus padres.

Sí, hago 3º y 4º [de ESO] y por suerte, porque de verdad que es bastante paupérrimo el nivel y lamentablemente uno se adapta a eso. Bueno, aquí no me exigen tanto y en la adolescencia no quieres tampoco que te machaquen, pero bueno por suerte mis padres me siguieron machacando para que continuara con el inglés...

Dentro de este contexto, Ana no describe su tiempo en la ESO y el bachillerato como un momento de formación académica significativa, sino como un periodo dedicado a acostumbrarse a su nueva realidad. Representa ese momento como una época dura, marcada por unos problemas personales que afectaron su rendimiento.

En este momento conflictivo, poco a poco pierde las esperanzas de volver a Argentina y empieza a concebir tener un futuro en España.

Cuando estaba en la ESO a mí me decían “¿En qué bachillerato vas a estar?”. Y yo decía “¿qué me dicen?, si yo en bachillerato voy a estar en Argentina otra vez, olvídate no me voy a quedar aquí, quiero estudiar y quiero hacer las cosas bien...”.

Con el tiempo me fui dando cuenta de que me iba a tener que quedar. Y me hubiese gustado mucho ir a Salamanca a estudiar – lógicamente la visión es americana, mi visión de lo que es la Universidad de Salamanca y de todas las cosas que podía llegar a encontrar allá es de Argentina. Eso sí que me lo planteé...

Y después, de bachillerato hasta la universidad, pasaron cosas muy feas y estuve con un nivel de estrés y ansiedad muy altos y estuve de baja. Todo lo que fue el trabajo de recerca, de selección de universidad, todo eso, yo no siento que haya participado ni haya sido consciente porque estaba con un nivel de estrés extremo. Toda mi autoestima la verdad es que se fue bastante por los suelos. Pero luego salí de eso y la universidad también me ayudó mucho.

Ana se refiere a una situación social y emocional muy difícil para ella. Aunque llega a España con un nivel educativo alto y con ganas (y costumbre) de estudiar, los cambios sufridos por la experiencia de la inmigración le impidieron mantenerse en el mismo nivel y estudiar con el mismo rigor. No se sentía con fuerzas para realizar el proyecto de investigación que se desarrolla entre primero y segundo de bachillerato, ni para concentrarse en la selectividad, pero su bagaje formativo y el apoyo de la familia le permiten superar con éxito estas etapas formativa. También perdió los ánimos para explorar las opciones de irse fuera, como había planteado. De este modo, cuando decide estudiar en la Universidad de Barcelona, no lo vive como un logro, sino que entra en la Facultad de Filología casi por defecto.

### **La educación superior como formación personal**

Me encontré a mí misma. La universidad a mí me hizo descubrir y volverme a hacer fuerte y creer en mí misma. Quieren que te vuelvas una estudiosa y que sepas sobre algún tema específico. Pero a su vez, también te ayuda mucho en lo que es el ámbito personal, porque no te van a pedir, ni te van a ir detrás, ¡ah no!, tú te apañas, o te apañas si no sabes hacerlo...

Como vemos en esta reflexión, entrar en la universidad fue una experiencia que Ana considera muy positiva. Hace hincapié en la mejora que supuso para su estado emocional, y articula la sensación de haber encontrado una nueva comunidad, donde no tenía que conformarse en ser como los demás.

Explica que tenía la sensación de

...no tener problema, porque vas a ver a gente tan rara como tú y tan diferente que dirás “¡ah vale!, tú eres eso pues yo soy esto también”. Y empiezas como a buscarte un poco y empiezas a darte cuenta de que no puedes describirte ni puedes ponerte una etiqueta.

De esta manera, cuando empieza los estudios universitarios, Ana descubre nuevas dimensiones sociales y personales, en un lugar que le autoriza a buscarse. El nuevo contexto le lleva a establecer relaciones muy diferentes y mucho más positivas que las que había desarrollado en Badalona, y le permiten ampliar su red social. Una cosa que destaca es el hecho de haber conocido a su marido en la facultad.

En la universidad, Ana era una estudiante interesada en los estudios – la lingüística aplicada me volvía loca – y se sentía que tenía el apoyo de los profesores, que le animaban para seguir y recomendaron que hiciera un máster. Aunque decidió no seguir con los estudios de posgrado inmediatamente después de acabar la carrera, no descarta la posibilidad de seguir con un máster en el futuro próximo.

La relación que tiene con los estudios superiores también se revela a través del vínculo que establece entre su formación académica y el mundo profesional. Cuando le pregunto cómo eligió su carrera, Ana comenta:

¿Cómo elegí la carrera de filología inglesa? Simplemente porque cumplía los requisitos, se me daba bien el inglés y ya está.

A pesar de su éxito y su interés en el ámbito académico, Ana no solo buscaba un trabajo que se relacionara con su campo de estudio cuando acabase la carrera. Como veremos más adelante, compaginó sus estudios con el trabajo, y a veces tejía vínculos entre el contenido de algunas asignaturas y sus actividades profesionales, aunque no siempre fuera el caso. De esta manera, Ana muestra una perspectiva que ubica a la universidad como un posible camino hacia el mundo profesional, pero no el único.

## **El rol de la familia**

Ana reconoce que, “me ayudó mucho la universidad a centrarme un poquito en mí” y comparte que nunca tuvo dudas sobre si entraría en la universidad o no, siempre tuvo claro que iba encaminada hacía allá. Esta actitud demuestra una cierta confianza en el valor implícito de la educación superior, no necesariamente vinculado a un determinado ámbito de estudio o los propios objetivos profesionales.

El énfasis en el beneficio personal de la universidad y el reconocimiento de la importancia de los estudios superiores se reflejan en la relación que su familia tiene con la educación. La madre de Ana tiene un título universitario y su padre, aunque no tiene una carrera, ha realizado cursos de nivel universitario. Su hermano mayor también fue a la universidad.

Cuando describe la decisión de sus padres de dejar Argentina, Ana cita la educación como un motivo muy importante. Explica que sus padres estaban dispuestos a dejarlo todo y luchar por lo que realmente importa, que éramos nosotras [mi hermana y yo] en ese momento, y por nuestra educación.

Más tarde, cuando estaba acabando el bachillerato en Badalona, una época que Ana describe como muy dura para ella, su hermano mayor le animaba a entrar en la universidad, poniendo el énfasis en la importante experiencia de ser estudiante, más allá de los estudios.

[Mi hermano] siempre me decía, “aunque no te importe andá a la universidad por ir, por la experiencia de estar en la universidad, por la gente que conoces, por cómo aprendes... porque realmente yo lo que aprendí aquí no es aquello que ponía en los libros.”

Según la descripción de su estado de ánimo a la hora de acabar el bachillerato, parece que el apoyo de su familia fue imprescindible para que lograra entrar en la universidad. Pero, el apoyo de su familia no solo se trataba de una intervención en un momento crítico, sino parece fundamentado en el cultivo de la expectativa de que la universidad estaba en su plan de estudios a lo largo de su vida.

### **La entrada al ámbito profesional**

En paralelo a sus estudios, Ana tiene una trayectoria en el mundo profesional que empieza cuando estaba en el bachillerato. Su actividad laboral ha sido tan importante para su formación como su experiencia académica, otorgándole competencias y conocimientos diversos.

Yo empecé a trabajar en el bachillerato... estuve seis años trabajando en XXX<sup>17</sup>, aprendí una barbaridad. Y vale, es XXX, pero aprendí muchísimo y todo ese aprendizaje me ayuda al trabajo que tengo ahora.

Cuando empezó a trabajar, coincidió con muchos compañeros de clase que también comenzaban a entrar en el mundo laboral. Observa cómo en este momento muchos de ellos dejaban los estudios para dedicarse al trabajo, mientras ella no empezó a trabajar solo para ganarse la vida. Ana señala que le motivaba trabajar para aportar algo a la economía familiar, pero que también quería formarse.

La gente empezaba a trabajar y dejaba los estudios. Empezaban al poquito a caer y se flipaban, les gustaba el hecho de adquirir dinero, cuando para mí,

---

<sup>17</sup> Una conocida cadena de tiendas de moda.

con un poquito para ir pagándome mis cosas era suficiente. Que de hecho, era para formarme, pero también para darles un respiro a mis padres.

Según su descripción, su entrada en el mundo profesional, cuando consiguió un trabajo en una tienda de XXX, no fue algo muy buscado sino que ocurrió fácilmente después de una entrevista informal.

Me fue un poco chiste porque me acuerdo de estar en las últimas de un verano y pasar por al lado de un XXX cerca de mi casa y dejar el currículum y caerle en gracia a la persona...

Poco tiempo después, Ana empezó a dar clases particulares de inglés, y también lo explica como algo que ocurre de forma casi orgánica.

Y sí, empecé estudiar. Pero lo que pasa es que ya después, como se me daba bien el tema del inglés (se me daba bien, se me daba normal lo que pasa es que aquí se les da muy mal...) empecé a dar clases particulares, que si ayuda para tal... Eso empezó a ir súper bien, entonces yo ya tenía XXX y las clases.

Se nota que, a la hora de explicar cómo construyó su primer vínculo con el mundo profesional, Ana se quita protagonismo. Sin embargo, no tardará mucho en recuperar el reconocimiento de su propia capacidad de acción en el contexto laboral. Cuando describe los trabajos que ha tenido, caracteriza el empleo como un compromiso mutuo y, además, como una oportunidad para aprender y crecer.

### **El aprendizaje y la enseñanza en el mundo profesional**

Desde los comienzos de su trayectoria profesional, Ana empieza a desarrollar capacidades que le permiten avanzar en sus empleos. Esta experiencia le demuestra muy claramente que su participación y su dedicación se valoran y hace que cada contexto sea una experiencia muy positiva para ella.

En relación a su experiencia en XXX, Ana agradecía que cuando ella se esforzaba, la empresa, por su parte, invertía en ella.

También [en XXX] se portaron muy bien conmigo, me valoraron muchísimo y dieron mucho por mí... A la mínima que veían que yo empezaba a dar un poco, comenzaron a ofrecerme más cosas.

Con las clases de inglés, también sentía que su motivación e iniciativa eran claves para establecerse y tener éxito. Recuerda como:

Llega un punto en el que creo que llegué a tener 6 trabajos pequeños, pero a la vez. Y me tiraba tres horas al día yendo y viniendo en metro, y luego las horas de cada colegio. Fue muy bonito pero agotador. Me satisfacía el hecho de poder conseguir lo que estaba consiguiendo... conseguir hacer algo era como algo más personal. Ya no era tanto de "vale me pagas porque tengo que venir".

Después de ganar en experiencia con la enseñanza de inglés, la contrataron en una institución del ámbito empresarial, donde daba clases de inglés en varios niveles y a diferentes públicos. Este puesto implicaba asumir muchas responsabilidades nuevas, en el centro.

Entré en el *Institut* que está también en Badalona y ahí comencé a hacer inglés para adultos, fue genial, divertidísimo... De hecho era la coordinadora, por lo que todas las clases las coordinaba yo, había hecho todas las carpetas de formación, organizado cursos desde el más básico hasta el *advance*.

El tiempo que requería, sobre todo cuando recordamos que combinaba este trabajo con sus responsabilidades en XXX y sus estudios universitarios, le impidió trabajar más de un año en el *Institut*.

Seguía en la carrera y en XXX y estaba en el *Institut*, claro una locura. En XXX estaba los fines de semana creo, luego en el *Institut* daría unas 30-35 horas por las tardes, y la universidad...

A pesar de los conflictos que implicaba compaginar los horarios, cuando Ana relata su relación con esta época, recupera sobre todo la experiencia enriquecedora de poder enseñar y participar en los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

Al principio me costó porque tenía niños pequeñitos y de repente veía un barbudo que, claro, me doblaba o triplicaba la edad y yo le estaba diciendo "no, esto no es así...". Pero el truco fue encontrar el niño en cada uno. Y verle la carita de ilusión de algo que realmente están aprendiendo. Si me hubiese quedado más tiempo supongo que me lo habría pasado aún mejor.

Cuando Ana desvela su entusiasmo por sus trabajos y explica el tiempo que ha invertido en aprender diferentes competencias, se nota que el contexto profesional para ella ha sido siempre un lugar de aprendizaje.

...Y ahí aprendí inglés, es donde más aprendí porque era gente de muchos *backgrounds* diferentes: de televisión, abuelos jubilados, había niños, de todo. Y me lo pasé muy bien, sufría porque con muchas cosas decía "pues no tengo ni idea, vamos a mirarlo", y buscaba a ver qué era y qué no era.

Sin embargo, reconoce otros contextos de enseñanza más allá del generado por su rol de profesora de inglés. En XXX, cuando avanzaba dentro de la empresa, la compañía le otorgó el papel de formadora. Me llamó la atención que destacase este punto cuando describía cómo había ido cambiando su papel dentro de la empresa.

Con el tema de XXX, claro, ya llevaba seis años, lo que hicieron fue agarrarme también como una modelo para una apertura... estuvimos inaugurando. Pero aparte, no dejaba de ser formadora, y entonces podía formar a la gente que venía y tal.

El vínculo con la enseñanza ha sido importante para Ana en cada contexto de trabajo. La responsabilidad de enseñar a otros ha sido para ella una validación de



su propio conocimiento y experiencia, hasta en XXX donde esta responsabilidad indicaba una promoción. Cuando ocupa el lugar de profesora o formadora, Ana establece una conexión personal con su trabajo, asume la responsabilidad frente al otro y se implica en el proceso de transferencia de conocimiento.

### **El vínculo entre los estudios y el trabajo**

Durante la carrera, mientras trabajaba, Ana a veces podía relacionar lo que estudiaba con su ámbito profesional. En particular, su carrera universitaria tenía vínculos con su trabajo como profesora de inglés. Lo que aprendía durante la carrera le daba información que le permitía explicar con más claridad el material que presentaba, sobre todo cuando daba clases a adultos.

Describe este proceso en relación a su trabajo en el *Institut*:

Salía a veces de clase [de la universidad] y les explicaba a los alumnos [en el *Institut*], como eran todos adultos, lo que había aprendido hoy. Alucinaban porque es lo que decía, cuando entras en la universidad te dicen: “¡Vale! Olvídate de todo y ahora empieza a aprender”. Y claro, más que nada para la gente de aquí que les cuesta tanto la fonética, cómo haces... Hablamos y me escuchan, pero claro en un momento le pones la fonética –naciones básicas – y les explicas cuatro cosas y se quedaban maravillados. Cuando estudié la historia de la lengua les encantaba porque entonces entendían. Es cierto que a un niño se lo dices y ya, y a un adulto, que ya tiene tantas cosas dentro, si no le justificas el porqué les costaba.

La experiencia en el centro fue recíproca en este sentido, porque también complementaba lo que Ana estaba estudiando. Podía observar lo que pasaba en sus clases y relacionarlo con la teoría impartida en la universidad.

Sí, yo pude utilizar muchas cosas de la universidad, aprendí muchísimo. Pero aparte también al revés, las cosas que sacaba de ahí [en las clases del *Institut*] las podía utilizar como material cuando hacía lingüística aplicada y todo esto.

Después, cuando Ana dejó de trabajar en XXX y en el *Institut*, y comenzó en el hotel, todavía le faltaban unos créditos optativos para acabar la carrera. Ella aprovechó para tomar cursos que le ayudarían en su nuevo puesto de trabajo.

Terminé la carrera hace un par de años, pero yo ya estaba ya trabajando en el hotel. Me quedaba una materia o así. En realidad la terminé mucho antes pero me faltaba hacer los créditos que me quedaban, porque yo superé los créditos, hice más de los créditos que tenía que hacer pero no eran los adecuados<sup>18</sup>. Una locura...

Así que hice alguna por internet, que de hecho fueron cursos que me centré en poder hacer algo que tuviera relación con administración de grupos, para poder ponerlos en el currículum. Y sí, está muy bien para el currículum pero

---

<sup>18</sup> Se refiere a los créditos de libre elección que tenían que representar un cierto porcentaje del total de créditos de la carrera.

realmente a mí me ayudó en muchas cosas y puedo seguir y mirar siempre que quiera esta información.

De hecho ahora mismo trabajo con un grupo, soy *manager*, y trabajo con un grupo que tiene 20 personas y tengo suerte de que también tengo unas pocas nociones de eso, porque si bien es algo creo que lo tienes o no lo tienes, también puedes mejorarlo y puedes aprender mucho más. Y entonces digo, “¡va! me voy para ahí”.

Destacamos que escogía los cursos pensando en poder ponerlos en el currículum. Por su experiencia en el mundo profesional, Ana tenía claro qué materias le ayudaría más en este ámbito, antes de salir de la universidad. Este detalle nos habla de la diferencia entre los valores 'académicos' versus los valores 'profesionales'; cuando Ana escogía cursos para su CV, seleccionaba asignaturas que se relacionaran directamente con el ambiente de trabajo. Ella valora este conocimiento técnico y observa que la información es útil y que se puede aplicar en su ámbito profesional.

Sin embargo, aunque la carrera de Filología Inglesa no le preparase (en particular) para una profesión, Ana reconoce que hay una cultura de trabajo en la que quiere participar; quiere estar en un contexto donde sea necesario tener un título universitario. Este tema sale cuando Ana habla de su motivación por cambiar su trabajo y comenzar en otro ámbito. Destaco en negrita el comentario de Ana sobre el hecho de tener estudios superiores, en relación al trabajo en XXX.

Ana - ... [En XXX] empezaron a ofrecerme más cosas.

Rachel – Pero esto, ¿implicaba dejar a los estudios?

Ana - Implicaba entrar en un mundo que yo no... Sí que veía muy factible que lo podía hacer, pero realmente no lo quería y yo creo que ellos lo sabían. Yo iba a dar el 100% sabían que me llamaban y yo estaba, era súper fiel y era muy buena vendiendo. Pero sabían que no.

No había nadie ahí que..., había gente que no había hecho ni la ESO, entonces, pertenecía a otra esfera. Y un día pusieron un anuncio para la inauguración, para la apertura del hotel éste.

Mientras no podemos decir que Ana trabaja en el ámbito de su especialización universitaria, la importancia de la universidad en su vida está muy bien articulada. En su caso, los estudios superiores han sido un proceso de profesionalización general, no vinculado a un área profesional en concreto pero sí vinculados a diferentes competencias que le ayuda desarrollar actividad en el campo laboral.

## **En el hotel**

Actualmente Ana trabaja en un lujoso Hotel de Barcelona, donde es encargada (manager). Entró a trabajar en el hotel cuando se abrió, sin saber bien donde le llevaría.

Fue muy curioso porque mis historias de cómo empiezan las cosas son muy raras. Yo me habría ido a cualquier otro lado, y me tiré como una hora y media, caminando hasta llegar al hotel. Y entonces me presenté. Me hicieron

una entrevista en recursos humanos, y por lo visto les gusté y a mí me gustó también. Luego me hicieron entrevistas ya directamente con los directivos, el vicedirector del hotel y vi al que sería mi director. Total, estaba dentro.

Su primer contacto con el hotel es positivo porque se siente reconocida y valorada.

Entonces yo me presente diciendo: “mira, yo quiero algo nuevo, quiero dar un giro a mi vida, quiero que me motiven, quiero que, mira estoy muy bien donde estoy y si me voy de aquí sin nada estaré feliz igual. Es lo que buscaba y ellos buscaban lo mismo, querían dar una cara nueva.

Fue un momento muy bonito porque realmente me encontré con gente y pudimos entendernos.

Durante el proceso de las entrevistas, Ana se presenta con confianza, segura de sus capacidades y competencias. Este conocimiento sobre lo que puede ofrecer al hotel es el resultado de su trayectoria en diferentes contextos de trabajo, además de su formación universitaria.

Claro, entro ahí y no tengo formación concreta, pero tengo inglés, que todo eso fue en inglés – las entrevistas fueron en inglés... Y soy vendedora. Me decían “¿qué me das?” y yo decía, “yo, la mejor vendedora”, y realmente lo fui durante el primer año y medio.

Ahora no, porque ahora estoy encerrada en la oficina, pero realmente me dijo: “¿Cómo te describirías?”. “Vendedora, eso es lo que soy.” Y es lo que demostré... que demuestre si soy capaz o no soy capaz. Y cuando me preguntaron, “¿qué ves de ti, cuál es tu futuro?”. Yo: “Ser feliz...”

Cuando relata su experiencia en el hotel, como cuando describe otros trabajos, Ana pone el énfasis tanto en la relación personal que establece en el contexto como el trabajo en sí y las oportunidades que le aporta.

Empecé y sin problema. Es más, en el hotel me dieron la noche de bodas ahí y fue una pasada. Tengo un equipo, unos compañeros, no te sé decir, es una maravilla trabajar.

Al año de empezar me hicieron supervisor y ahora este año [2011] soy *manager*, y claro en dos años subí el puesto, empecé como una más y ahora mismo estoy en mi campo como mi propia jefa. Porque yo hago todo el tema producto y todo esto, y estoy súper contenta porque, imagínate, ¿qué sé yo de todo esto?, y estoy aprendiendo muchísimo.

### **El *expertise* y el reconocimiento**

La trayectoria de Ana, por los estudios superiores y el mundo profesional, nos muestra una persona capaz de relacionarse con los demás a través de su *expertise*. Se ha vinculado al mundo profesional y al ámbito de la educación superior, siempre a través de los campos o competencias que más domina. Por ejemplo, su formación fuerte en inglés, representa una capacidad que ha sido central para ella tanto en la universidad como en el trabajo.

Sin embargo, basarse en lo que sabe no implica poner límites, sino que siempre mantiene una actitud abierta al aprendizaje. Le gustan los trabajos que le presentan retos, y busca ubicarse en sitios donde existe la posibilidad de avanzar. Posicionarse así le ha permitido convertir el contexto de trabajo en comunidades de reconocimiento.

### 3.2.6. Punt sense final.

Judith Arrazola Carballo

En un primer moment contacto amb la Imane per via del seu tutor de màster. Li plantejo la participació a la nostra recerca i ens escrivim uns quants correus electrònics però sense acabar de concretar la seva col·laboració en la recerca. En un moment donat, per proposta seva, parlem al telèfon i a partir d'aquí sembla que tenim una millor comunicació.

La Imane és de Manlleu però treballa com a mestra a Granollers, decidim que ens trobem un dimarts a la tarda a la seva escola. D'aquesta manera podem parlar còmodament sense haver de buscar un altre lloc per fer l'entrevista.

Arribo una mica d'hora i espero en un parc infantil que hi ha davant de l'escola. Veig que hi ha molta diversitat cultural només observant les famílies que van a recollir els nens i les nenes a la sortida de l'escola.

Quan obren la porta del pati, entro i observo a les diferents professores tractant d'endevinar qui és la Imane, m'apropo a la porta d'una de les aules on hi ha una noia jove i ella m'identifica, suposo que per la meva expressió observadora i perquè no espero a cap nen.

Observo que parla castellà amb una mare i em convida a entrar a la classe. Quan tots els nens han marxat i ha posat una mica d'ordre a l'aula, seiem en dues cadires de P3 i comencem a parlar. Li explico una mica més en detall de què es tracta la recerca i el que esperem de la seva participació, que comparteixi la seva experiència formativa i la d'entrada al món laboral.

Comencem a gravar i m'explica el moment d'arribada del seu pare a Catalunya.

El meu pare va arribar a l'any 1976 realment, es va estar uns quants anys aquí treballant, nosaltres vivíem al Marroc i va trobar feina al Marroc i va dir, "millor doncs torno al meu país i estic amb la meva família". El que passa és que després ho van tornar a valorar i van tornar a venir. Ja et dic la meva germana gran que ara farà 31 va néixer aquí però jo vaig néixer allà.

Ella ara té 25 anys, va néixer al Marroc, però va venir quan tenia 4 anys. M'explica que són 5 germans, 4 noies i un noi. Ella és la quarta.

Tinc una germana gran, el meu germà, l'altre germana, jo i la petita.

El seu pare era mecànic, ara s'ha jubilat. La seva mare és medidora des de fa 12 anys i són un recolzament i un referent per ella.

Quan va venir [la seva mare] cosia en una fabrica i feia cursets. Té una feina que li agrada i que jo penso que fa molt bé. I estudia molt, fa molts cursets i es recicla molt. I jo diria que és la que ens ha empès més, el meu pare evidentment sempre ha dit "heu d'estudiar", però la meva mare

és, “heu d’estudiar perquè..., per això, per això i per això” i era l’exemple a seguir.

El seus germans també són importants per a ella, destaca com les seves germanes, tot i fer molts cursets, han optat per una feina en un supermercat. Parla des del respecte a les opcions de vida.

El meu germà és mosso d’esquadra des de fa tres anys. Té 35 anys, és esportista, té el seu propi gimnàs, es exboxejador, va començar dins del món del ‘fullcontact’ i de la boxa incentivant els nens per a que facin esport, no per pegar-se ni res, sinó donant una bona imatge de la boxa. Hi ha un club de boxa a Manlleu diguéssim que és el nostre club i ell havia estudiat sempre. Va estudiar per ser electricista, era electricista, fins que va dir “jo vull ser mosso”. I va estudiar les oposicions per a mosso.

Quan parlem del procés escolar, em situa i diu que va començar a P5, tot i que no se’n recorda gaire, recorda que l’acolliment va ser bo. Era l’única magrebina a l’escola.

Parla molt per sobre de la primària i menciona que era tímida i diferent. Recorda un professor a 4art “un professor de socials que era la canya i que tirava molt”. A 5é en canvi recorda un professor que no li agradava gens, com ella diu:

[...] amb aquell professor és l’únic amb el que diguéssim que vaig patir molt i no m’agradava estudiar, bé, estudiar sí però anar a l’escola amb aquell mestre no.

L’ESO la menciona ràpidament, en un principi diu que no destacava gaire, que estudiava molt i aprovava tot. Després em comenta que era una noia de bé, notable. Que les matemàtiques li costaven i que les llengües li agradaven molt. Però li feien *bullying* i va patir molt.

I recordo passar malament les matemàtiques perquè em costava, era una assignatura que em costava moltíssim; i sí que recordo molts moments de frustració davant de companys que em feien sentir malament o que deien comentaris o que “*tiene la peste, que no la toqués o no sé que*”. Però ja de companys, eren més catalans i me’n recordo que hi havia un precisament, que era fill de mestre, de professora d’allà de l’institut, i la professora m’encantava però el seu fill el tenia a la classe i em feien *bullying* sempre, cada dia amb comentaris racistes.

Tal com diu l’ESO va ser la seva pitjor època, per tot el tema del *bullying*.

Esborraria tota l’ESO. Perquè ho vaig passar molt malament. Va ser des de primer fins a quart, esborraria tota l’ESO.

El batxillerat va ser molt millor tot i que era al mateix institut.

Va quedar la gent que realment volia estudiar i pocs dels que..., vull dir que em vaig sentir molt bé. Va ser quan vaig començar a treure més bones notes i a centrar-me i a dir “vull estudiar perquè això m’agrada realment”.

Al batxillerat vaig fer humanístic, em va encantar i ja tenia molt bones notes i ja pensava estudiar educació infantil, perquè m’agradaven els nens, i el món educatiu.

Tot i que la selectivitat es va resistir una mica i va fer que dubtés de les seves possibilitats.

Quan vaig acabar el batxillerat, la selectivitat la vaig suspendre amb un 4’99, quan tenia un notable de batxillerat i només em faltava el 5 per fer mitjana, i tenia clar que anava a la universitat de Vic, perquè estava al costat de casa bàsicament. I vaig suspendre i vaig dir que no volia estudiar més, em vaig posar molt nerviosa i dic “ho deixo estar”.

El seu germà va insistir i li va dir que fes un altre cop l’examen, el va aprovar però va decidir esperar fins l’any següent.

No començo aquest any la universitat i vaig estar tot l’any treballant a mitja jornada en una fruiteria, estalviant per poder pagar al menys el primer any d’universitat per no haver de dependre dels pares. També estudiava l’anglès.

La universitat va ser una bona experiència.

A la universitat vaig gaudir moltíssim, vaig conèixer diferents professors molt professionals que em van agradar molt i vaig poder aprendre; realment allò que t’adones que el món educatiu és el que a mi em mou.

A més que els professors, deien “tenim una noia que és de fora, que és d’aquí però que ens pot ajudar”, perquè jo tenia professors que em deien, “¡ ostres!, en àrab pots buscar això, com podem fer aquesta activitat?”. I dius, “mira, professors que realment es posen a la teva pell”.

Quan vaig acabar la universitat em vaig posar les mans al cap, perquè no tenia ni idea de com s’ha de fer això de ser mestre.

Va començar a treballar, a mitja jornada, i va seguir estudiant, preparant-se unes oposicions que va aprovar. Després, quan ja treballava a jornada completa va seguir fent cursets, diferents nivells d’anglès... i també es va apuntar a fer de voluntària al tribunal d’oposicions. I encara un màster:

L’any passat va ser allò de dir... ja tenia idea de fer un postgrau d’interculturalitat o alguna cosa i vaig veure el màster d’educació inclusiva i em va cridar l’atenció i ens vam apuntar jo i una companya meva.

La trajectòria laboral de la Imane i la seva trajectòria formativa van lligades. Com s’ha esmentat més amunt, abans de començar els estudis superiors, ja treballava en una fruiteria per poder estalviar i contribuir a pagar les despeses d’una Universitat privada. Com també ho va fer durant el temps que van durar els seus estudis.

Durant la carrera vaig treballar, primer al gimnàs del meu germà de secretaria i llavors, el segon any ja vaig dir, “necessito diners” i vaig començar a treballar en un supermercat algunes hores. I el tercer any igual.

Al tercer any de carrera va anar a fer les pràctiques al Marroc i aquesta experiència li va aportar molt a nivell personal i professional, perquè va poder conèixer un altre sistema escolar. En acabar la carrera va parlar amb un professor que li va aconsellar la llista d'interins.

Em va dir, “apuntat a llistes, comença a treballar de mestra i després ja prepara't per les oposicions aquest any que hi haurà oposicions”. No ho tenia gaire clar, però vaig dir, “si tu m'ho dius ho provarem”. Em vaig apuntar a llistes, pensava que no em trucarien, mentrestant treballava a l'ajuntament en un pla d'ocupació que estava al padró municipal.

I la van trucar.

Em van cridar de llistes i em va tocar a Sant Hipòlit, una tutoria d'un cinquè de primària. I jo sóc d'infantil! Em vaig espantar molt, allò que te'n surts, mitja jornada, perfecte, perquè l'altra mitja jornada em vaig preparar les oposicions.

Va fer les oposicions i va aprovar i, tot i que no tenia mèrits, va entrar i li va agradar molt.

Això va ser al 2007, 2008, vaig acabar la carrera al 2007, al juny i al juny de 2008 ja tenia les oposicions, juny, juliol.

Ara treballa en una escola, és mestra de 26 alumnes i 24 són d'origen forà.

Lo bo és que sé l'àrab, en tinc 6 ó 7 que són del Marroc i amb ells sí que puc parlar l'àrab. He de parlar en català evidentment però fas la doble traducció contínuament.

Resulta molt interessant veure com es qüestiona la seva pràctica i la seva formació.

La teoria i la pràctica és totalment diferent. La teoria és molt maca i tot però si no tenim les eines i els recursos... I, a part, jo penso que vaig arribar a la conclusió final que l'actitud del mestre és el que compta. Jo puc venir aquí a la meva companya i dir, “fem això”, que si no ho vol fer no ho farà. Si nosaltres no creiem en aquesta educació no farem res.

S'entrega a la feina, amb ganes.

I aquest any el meu objectiu és això. Sobretot intentar millorar la meva pràctica com a professional i cada any ho he fet, que ens quedem casi cada tarda, allarguem els migdies, ens allarguem i ens quedem a fer feina. Ara que ho puc fer i m'ho puc permetre ho faré i ho faig. I de cara a un futur més proper no ho sé.



Comenta com també a nivell professional es troba comentaris que la qüestionen pel fet de ser magrebina i com s'ha de fer valdre el doble.

Per ser mestre hauries d'acceptar la diferència, com a mínim intentar cohesionar el grup i tot això. Però sí que hi ha mestres que són racistes. Comentaris així suposo que sempre n'hi haurà. Després lo bo és que també hi ha famílies que són de fora i quan saben que tu també ho ets es posen contentes.

La concepció de la diversitat i la seva vivència diària amb ella fan que sigui un element que estigui present en tota l'entrevista.

No hauria de ser estrany, ja hauríem de començar a entendre la diversitat i acceptar la diferència. Però per a veure-la com una cosa positiva primer hem de canviar l'actitud, primer hem d'informar que la informació no arriba, no saben, tots som persones.

Quan li pregunto per la recomanació que donaria als joves que poden accedir a aquesta recerca, el que li hauria agradat que li diguessin a ella, dubta, però té una resposta clara.

Suposo que pensin que ells també ho valen, que ells poden, que poden perquè poden i només s'ho han de creure, que ningú és ningú per dir què és pitjor o és millor. Realment és aquesta la idea, que tothom és igual, tothom ha de ser igual i tothom ha de tenir la mateixa possibilitat. Poder pots més o poder pots menys, però sempre hi ha alguna capacitat o alguna cosa que ens fa ser diferents, alguna habilitat que tu pots desenvolupar més que una altra persona, i per tant som únics.

El seu entorn i la seva experiència l'han fet molt conscient de la diferència que, en el seu cas, no sempre la va viure com a positiva.

Em va costar molt adaptar-me perquè era tot molt diferent. La gent, tothom em parlava en castellà. A l'escola es parla en català, però al pati els nens... primer vaig aprendre a parlar en castellà i recordo que poder vaig trigar dos mesos a parlar castellà i després vaig començar a aprendre el català. Era l'única magrebina, a part de les meves germanes, però realment va ser fàcil i difícil a la mateixa vegada, en el sentit de que a vegades no ens enteníem, m'explicaven coses d'allà però era una cosa rara. No sabia ben bé d'on era. Això em va costar fins i tot fins a l'adolescència, que a l'ESO ho passes bastant malament, que després hi ha més magrebins, que ja vaig conèixer més noies com jo, però sempre hi ha diferències. I jo realment veia la diferència com una cosa negativa

El seu grup d'amics a l'ESO amb qui havia estudiat va resultar ser racista.

A l'ESO que és quan realment t'adones que molts van així com més *skin* i així, jo justament anava amb aquest grupet de gent una mica racista. I a mi em deien "*no, es que tú eres de aquí y tú eres como nosotras*". "*Tú no eres*

*mora*”, em deien. Fins que vaig mig reivindicar-me i vaig deixar d’anar amb elles, però em va costar bastant perquè les coneixia de petites.

No obstant això, el comportament discriminador i diferenciador d’aquest grup també afectava altres persones.

Sí, després quan elles, no sé si va ser a 2on o 3er d’ESO, que “amb aquella no vaig perquè no és d’aquí, amb aquella no vaig perquè...”, i jo els hi deia, “però i jo què?”, “no, que tu ets d’aquí com nosaltres”. I jo els hi deia, “sí, perquè m’hi sento d’aquí, però clar esteu discriminant una persona”, i em va costar bastant. Fins que un dia vaig dir “¡prou!” i vaig deixar d’anar amb elles, no d’un dia per l’altre, però sí que vaig començar a distanciar-me i realment a buscar amics. I llavors em vaig fer amiga dels catalans que no pas dels castellans, que també aquí hi havia, ja no només hi havia diferència entre un magrebí i un català sinó entre un català i un castellà.

Poder va ser aquesta presa de consciència la que va fer evolucionar la seva concepció de la diferència i la va portar a considerar-la com quelcom enriquidor. Una visió que va anant ampliant i aprofundint en les pràctiques de carrera que va fer al Marroc.

Em vaig sentir a casa. Vull dir aquí també em sento a casa.

Li pregunto si va sovint al Marroc i em contesta que sí, però fa un aclariment.

Vaig cada estiu. A veure la meva família, i m’ho passo molt bé allà. El que passa és que, quin és el problema? Tu te’n vas allà i ets d’aquí, ets de fora, allà et veuen d’aquí evidentment i vénen aquí i ets d’allà. Llavors arriba el punt de dir d’on sóc? I ningú et contesta.

Li pregunto quina resposta es dona ella mateixa.

Jo ho dic, “els meus orígens són d’allà però jo sóc catalana”.

De la nostra conversa es desprèn la seva inquietud, les seves ganes de superar-se constantment. En part per la seva sensació d’haver de demostrar als altres el que val.

T’has de fer valdre el doble. Ja com a persona i després com a professional i això sap molt de greu perquè dius, “potser si em digues Marta Casanovas, no tindria aquest problema”. No sé, poder no, poder m’equivoco però ho tinc comprovat, a la que veuen que ets de fora has de demostrar.

Ella mateixa diu: “sóc una persona que m’agrada molt anar a parlar amb l’equip directiu de com em veieu” i, com s’ha esmentat més amunt, es planteja aquest any com un repte: “I aquest any el meu objectiu és això. Sobretot intentar millorar la meva pràctica com a professional i cada any ho he fet.”

De cara al futur diu,

A mi el que m'agradaria és que em donessin una escola a prop de casa i llavors anar rotant, un parell d'anys aquí, tres anys aquí i, si el projecte educatiu s'adequa més a lo que faig jo i m'agrada i puc aportar alguna cosa, llavors seria 'estupendo'.

Arribem fins aquí amb l'entrevista i continuem parlant, decidim tornar a encendre la gravadora i afegir alguns comentaris. Em parla de la boxa, del racisme i del projecte de futur a llarg termini.

De la boxa em diu que el seu germà va obrir el gimnàs quan ella tenia 16 anys. De com la va ajudar a desenvolupar la seva personalitat.

I vaig començar a fer boxa, jo encara practico la boxa com esport, i això em va ajudar molt a obrir-me a mi mateixa i a començar a dir, "estic fent un esport que m'agrada molt" i que d'alguna manera veia el món d'una altra manera. No sé com, vaig conèixer molta més gent, era molt tímida però després vaig començar a treballar allà de secretaria, vaig començar a parlar.

Estic molt orgullosa i en aquest aspecte crec que m'ha influït bastant, que sempre que he parlat de l'esport, he parlat de la meva vida. Hi ha com 5 anys, durant la carrera i el batxillerat que suposo que em va ajudar molt. Tenia 16 anys, vaig començar amb la boxa i amb el gimnàs i tot això, em va acabar ajudant a formar la meva personalitat.

Comenta el tema del racisme, de com degut a que el seu germà és molt conegut a Manlleu, no tenia massa problemes. Però recorda un conflicte quan tenia 12 anys que va acabar al jutjat. "Vam guanyar el reconeixement, i dius "bé", els van posar una multa i ja. Eren els *skins* de Manlleu".

I per acabar em parla del seu projecte de futur a llarg termini.

Sí que sóc mestra i vull ser mestra tota la vida, però penso que és un punt sense final, que sempre t'has de formar. I mai ets mestra sempre fas de mestra fins que no sé, espero que un dia arribaré i diré sóc mestra. I no sé, però alguna cosa important sí que vull fer, deixar una petjada. No sé el què encara, però portar una direcció veig que és una cosa difícil ser directora, però molt possible, perquè no, però alguna altra cosa m'agradaria.

Li pregunto i perquè no es planteja fer algun canvi. I em diu:

Important. Que almenys vegin que en el món de l'educació, tot i que som poquets, podem fer alguna cosa. I els canvis, si no es fan des de dins...

I he de reconèixer que ella ho intenta.

### 3.2.7. “Faig les coses perquè m’agraden i perquè ho vull fer i ja està” – la història de Mohamed

Paulo Padilla-Petry

#### **Començant a parlar amb en Mohamed: empentes i barreres.**

En una reunió del nostre grup de recerca, vaig comentar que encara no tenia una persona amb qui treballar perquè no havia pogut venir a una o dues reunions i en Fernando, gentilment, em va cedir una de les persones que entrevistaria ell. Em vaig assabentar que es tractava d’un metge marroquí que ens havia estat indicat per una persona que treballa amb temes d’immigració. De cop, dues idees oposades van assetjar-me: a) que no coneixia cap marroquí i que per això la cultura i la vida dels immigrants del Marroc a Catalunya m’eren força desconeguts i, b) que coneixia molt bé el món de la Medicina ja que la meva dona és metgessa. A més a més, sent jo també un immigrant, pensar sobre les possibles diferències i similituds em semblava gairebé inevitable.

Després d’algun intercanvi de correus, en Mohamed i jo vam trobar un horari comú i com que el Campus Mundet està molt a prop de l’hospital on ell treballa, vam quedar al meu despatx de la universitat. Després d’una breu presentació de la recerca per la que li demanàvem la seva participació, ell va llegir el document de negociació i la nostra conversa va començar pel tema de la llengua. Tot i que ell tenia 3 ó 4 anys quan va arribar a Catalunya, recorda la dificultat a l’inici amb l’idioma. Sap que els seus problemes van ser pocs comparats amb els dels que van venir amb més edat, i tot seguit canvia de tema per parlar del sistema educatiu, que li sembla clau en el procés d’adaptació. Quan diu que el domini de la llengua és fonamental per “superar aquesta barrera”, es refereix a la doble funció del sistema educatiu: de barrera pot passar a ser una força important per a la vida futura de l’immigrant.

Els pares no tenen la cultura d’aquí, no saben com funciona el sistema educatiu espanyol, perquè són tots dos del Marroc, i allà el sistema educatiu és diferent. Estudar allà és un privilegi, no són drets com aquí sinó que és un privilegi, i el fet de venir aquí amb la idea inicial de tornar-se'n al Marroc... Vull dir, tota la persona que emigra sobretot als països àrabs és per acumular una mica de diners aquí i tornar cap allà. Llavors amb aquesta idea sí que inicialment hi ha hagut un període, per part dels pares, de no donar gaire importància a l’educació d’aquí i això potser a vegades, no és culpa d’ells perquè volen tornar i no són molt conscients del sistema educatiu i tampoc són gaire conscients de la importància de l’educació.

La família és un factor important, però l’escola, la motivació personal i els amics també influencien a l’hora de decidir si es continua estudiant o no. Mohamed tenia molt pocs amics marroquins, la majoria eren espanyols i ell va conèixer molta gent que es quedava a la secundària perquè era obligatòria i en acabar volien “ficar-se a treballar”. Així que ell està molt agraït als professors que ha tingut que el van motivar a estudiar més fins arribar a la universitat. Preguntant en relació als seus pares, diu que inicialment no donaven gaire importància a l’educació, però que això va canviar als últims anys de l’ESO i del Batxillerat.

Jo sobretot, el fet de que jo hagi continuat estudiant és en gran part degut als meus pares que han apostat per mi, han vist que realment mostrava interès i també per part de l'escola, professors, tothom... Si et trobes amb una persona que et va motivant doncs et motiva a estudiar i a continuar. És lo important.

El pare d'en Mohamed ja portava molts anys a Espanya quan va decidir portar-hi la família. Mohamed era aleshores el més petit de tres germans. El seu pare va estudiar al Marroc i tret d'un germanastre, era l'únic noi de la seva família. Tenia nou germanes i havia de sortir fora del país per treballar per a la família. A més a més, estava casat i el seu pare (l'avi d'en Mohamed) va morir molt jove. Vivien en un poble on les dones, entre elles les germanes del pare, no podien treballar. Mohamed, com molts altres nens en una situació similar, tenia problemes per reconèixer el seu pare ja que només el veia durant les vacances o quan tenia una oportunitat per visitar la família. La reagrupació familiar va ser una decisió conjunta del seu pare i de la seva mare, però la idea, com la de tantes altres famílies d'immigrants marroquins, era tornar al Marroc. Aquest objectiu inicial no preveu les arrels i els amics que es fan al lloc de destí, ni la incorporació al sistema laboral, "acabes fent la teva vida". No obstant aquestes consideracions, en Mohamed creu que quan la gent es fa més gran, troba a faltar l'ambient de la seva infància i seria comprensible que els seus pares volguessin tornar-hi.

### **Un temps de canvis**

Tot i que tenia entre 3 i 4 anys, Mohamed diu que recorda aquella època, que no oblida el temps de canvis, i que no es pot fer "un tall a la memòria d'un nen, canviar de ciutat, d'aires, d'ambient, d'idioma...". Recorda també que la seva actitud inicial va ser de desconfiança en relació als altres nens. Tenia dificultat per entendre a la gent i no se sentia a gust amb els companys de classe, va ser una època conflictiva.

Més tard, quan comences a dominar l'idioma, quan comences a fer amics i entendre i estar estable en aquell ambient, és quan estàs tranquil i pots ser tu mateix, i pots acabar de definir com ets realment. I sí que és veritat que els inicis són complicats però jo considero que quan ets més petit, és més fàcil. Sí que he tingut amics que han tingut molta dificultat, un any sencer sense entendre, llavors pel fet de ser petit, si perds un any d'educació no té gaire implicació en comparació a si perds un curs quan ets més gran, que llavors sí té més transcendència.

La diferència d'edat també és decisiva en relació al que queda enrere. Com que era molt petit, diu que recorda, però que no era conscient de la transcendència dels canvis.

Imagino que venir cap aquí implica deixar una vida enrere, una família, els amics, tot es fa més complicat i canviar d'ambient, canviar de cultura, canviar de llengua són canvis totalment radicals. Del que hi ha allà, del que hi ha aquí, vull dir que ara, amb la globalització, tot és més semblant però en aquella època no era fàcil, parlar un idioma, venir a un país amb un

idioma diferent, amb una cultura diferent, un ambient diferent i una forma de ser diferent, moltes vegades és un xoc. Com més gran, imagino que és més gran el xoc perquè no tens tanta capacitat com quan ets petit que no ets conscient de res.

Conversant amb en Mohamed em vaig quedar amb la sensació de que em parlava de dos tipus d'experiència diferents. D'una banda, l'experiència dels seus pares i dels seus amics marroquins que, pel fet d'haver vingut amb més edat, trobaven a faltar el seu país d'origen i tenien més dificultats per adaptar-se a la societat catalana i al sistema educatiu. I d'altra banda, em parlava de la seva experiència com la d'aquell nen que hi va venir tant petit que no va deixar enrere masses records o enyorances, que sempre ha tingut més amics espanyols que marroquins, que ha fet la seva vida aquí, però que sap molt bé que el canvi que es va produir a la seva vida quan tenia 3 ó 4 anys no va ser trivial.

### **Viure a Mataró**

En Mohamed i la seva família, des de que van venir a Catalunya, sempre han viscut a Mataró. Van canviar de domicili algunes vegades, però sempre a la mateixa ciutat. Aquests canvis de domicili (com a mínim en 4 ocasions) no van afectar les seves amistats ni el centre on estudiava. Preguntat sobre la possible existència d'una comunitat marroquina, diu que no n'hi havia cap. Eren molt pocs els immigrants marroquins, no es coneixien i "cadascú anava per la seva banda". Eren tant pocs que ell creu que eren una curiositat per als catalans. Al no haver-hi una comunitat i tenir només amics catalans i espanyols, la llengua materna es feia feble. Això va canviar quan van arribar alguns cosins seus.

En Mohamed recorda que Mataró era força diferent d'avui. Tot i que ell es limitava molt al seu barri i a la seva escola, sap que Mataró ha crescut molt, està més urbanitzada i té molts més edificis. On abans hi havia espais verds ara hi ha aparcaments.

Jo vivia en una casa que encara està allà, restaurada, però encara està allà. Llavors, un carrer més enllà d'on començava la muntanya hi havia una esplanada i muntanya i ara sí que hi ha més edificis, hi ha un gimnàs, va creixent. Jo recordo com sobretot em limitava a jugar al meu barri. També quan he crescut sí que m'he mogut més per la ciutat, no sé si és el fet de ser petit i no moure'm que la veia com una ciutat petita o el fet que he anat creixent jo també i m'he anat desplaçant més amb els anys.

Preguntant sobre els canvis en relació a la immigració, ell explica que quan una persona canvia de país i no domina la llengua ni la cultura, busca un ambient que li sigui familiar, és a dir, busca persones del mateix origen, ja que comparteixen la llengua, la cultura i la causa que els ha portat a emigrar. Tot això fa que moltes persones immigrants visquin molt a prop les unes de les altres. Quan diu que al seu barri hi havia molt poca gent, entenc que es refereix a persones del Marroc. Ell recorda que tenia 10 o 11 anys quan va tenir el seu primer amic marroquí. No obstant aquests canvis, Mohamed no parla d'una comunitat marroquina a Mataró, però sí d'una "acumulació de marroquins en certs barris". "Clar, jo entenc una

comunitat com una cosa buscada, però en aquest procés d'una persona que ve i busca l'ambient no crec que sigui artificial, és natural". Tot i així, Mohamed parla de grupets, i de comerços entre els veïns marroquins.

Aquests grups d'immigrants poden provocar reaccions xenòfobes, per això la meua pregunta va ser precisament sobre possibles canvis dels catalans de Mataró en relació a la immigració. Mohamed em va dir que hi ha de tot, però que cap al 1995 sí que hi havia problemes de convivència perquè van obrir "el primer local per fer l'oració, que no se li pot dir mesquita, era un local". Ell explica el rebuig del veïns com una reacció comprensible a alguna cosa que no s'acabava d'entendre. Creu que les persones han canviat a poc a poc la seva comprensió de la immigració i que avui en dia és una "cosa natural", tot i que la crisi ho ha anat agreujant. També creu que la política internacional i el tema de l'islam han "fomentat una mica de rebuig cap a tot el que estigui relacionat amb el mon àrab". No obstant això, Mohamed no creu que hagi tingut mai problemes de convivència perquè va fer la seva vida sense molestar als altres, però destaca que ningú li ha exigut mai que practiqués o deixés de practicar cap religió. "Sempre he sigut musulmà, a l'escola en cap moment em van exigir, -en aquella època hi havia una assignatura que era religió cristiana-, vam decidir que no ho faria i a les hores de religió jo em dedicava a fer altres coses". Era l'únic de la seva classe en aquesta condició i no va tenir cap problema. Clar que va trobar "la típica persona que crea problemes de convivència", però no creu que hagi trobat cap rebuig o impediment "per ser d'allà".

El seu nom sempre l'ha identificat com a estranger i com que era l'únic marroquí de l'escola se sentia diferent dels altres nens i això li creava incomoditat. Les preguntes sobre el vel de la seva mare, per exemple, hi contribuïen.

Quan ets petit tens aquests petits conflictes de no voler sentir-te diferent ni rebutjat. Però ja més tard sempre m'he sentit molt orgullós del fet de ser d'una altra cultura perquè et permet (...) entendre la meua cultura i la d'aquí, conviure amb les dues, entendre les dues, moure'm per les dues cultures sense cap tipus de problema, (...) poder conciliar les dues cultures (...). El fet de tenir un altre idioma també sempre va bé. I per això, així com quan era petit sí que tenia això de no voler sentir-me diferent, quan em vaig fent gran sento que realment és un avantatge, més coneixement i més riquesa cultural i de pensament.

## **La formació i els amics**

Com he comentat anteriorment, en Mohamed està molt agraït als seus mestres i els atribueix una gran responsabilitat per la seva trajectòria d'estudiant. Tot i així, el seu pas per l'escola no va ser una línia recta. El primer adjectiu que se li acudeix per a referir-se a la primària és "nefasta". Estudiava el mínim possible i ho feia "sense consciència". No sentia cap pressió, no hi donava gaire importància i consegüentment no hi havia cap "necessitat de treure nota, aprovar era l'objectiu". No va suspendre, però recorda que a meitat d'un curs li van fer tornar un curs enrere. Ell no sap si aquest endarreriment va ser degut a les seves

notes o a que era força conflictiu. A finals de primària ja se sentia una mica motivat a estudiar “sobretot pels companys, també per algun professor”.

El veritable canvi va ocórrer a l'ESO. Ja a primer d'ESO va trobar “bons tutors que em motivaven”. Va tenir un tutor de primer a segon d'ESO que el motivava i després una tutora de tercer d'ESO fins a segon de batxillerat. Aquesta última li “va punxar molt per continuar i em feia sentir malament cada vegada que treia males notes”. Aquesta tutora també va tenir un rol important en relació a la seva família per a que donés més importància als seus estudis. Ella parlava especialment amb el seu pare i li explicava la importància dels seus estudis i elogiava la motivació i la capacitat que ell tenia. Si bé a la primària en Mohamed només aprovava, a l'ESO tenia més bones notes, una mitja de notable i notable-excel·lent, “no molt brillant però tampoc cap a baix”. Tot i que em va parlar de les seves notes a partir d'una pregunta meua, la importància de les bones notes per a en Mohamed està relacionada amb el fet de no tenir cap impediment. “He pogut fer la carrera que volia, he pogut estudiar la branca de batxillerat que volia, això ha sigut important, sobretot, en part per això, els tutors, jo reconec que és molt important que et motivin”.

L'institut i l'escola primària eren escoles del barri on vivia a Mataró. En Mohamed ha estudiat sempre en el sistema públic d'ensenyament, l'escola primària i l'institut eren públics i la Facultat de Medicina també. No es podia permetre estudiar en cap institució privada i, com va comentar després, al seu país d'origen segurament no hauria arribat a ser metge, perquè l'ensenyament públic marroquí no acostuma ser l'origen dels estudiants de Medicina marroquins.

Els canvis de domicili no van afectar a les seves amistats, però això no vol dir que no hi hagi hagut canvis en les seves amistats, degut a canvis en la seva personalitat. Els grups d'amics han anat canviant. El seu grup inicial d'amics era format per catalans i no s'ha sentit mai rebutjat, però evidentment que no faltaven els insults típics de conflictes entre adolescents, ni tampoc la sensació de “ser de fora”.

Conforme vas agafant confiança amb la gent i ja tens una trajectòria, vas perdent la idea aquesta de que ets de fora i t'acabes sentint igual que la resta. Però tenir aquest petit sentiment de que sempre ets diferent això ha estat sempre.

La religió musulmana d'en Mohamed sempre contribuïa a marcar les diferències: no menjar porc, no anar a certs llocs i no beure alcohol. Ell tenia aquestes diferències sempre presents, però al mateix temps la gent li ho recordava. A mesura que es feia gran, la necessitat d'acceptació o de simular es reduïa, els seus interessos canviaven i el seu orgull creixia. Ell creu que va passar a buscar amics que de fet l'acceptessin com és sense preocupar-se pel seu cognom o origen. Mohamed situa aquest canvi en la seva manera de pensar a l'escola secundària, quan va començar a adonar-se que ser de fora era un avantatge perquè li donava coneixement, perquè tenia una tercera llengua i per l'obertura de pensament.



I ja a batxillerat ja em sentia molt bé, pel fet de ser d'allà podia anar allà, també coneixia a gent d'allà i podies relacionar-te amb més gent. I durant la carrera sí que de mica en mica m'he anant sentint bé pel fet de poder fer coses i poder participar en projectes, pel fet de ser d'allà i conèixer la realitat d'allà, que a partir de la carrera ho he vist com un avantatge clar per mi. El fet de ser d'allà i de conèixer aquesta cultura és un avantatge per les coses que he volgut fer i que m'han permès fer pel fet de conèixer la cultura.

En Mohamed era un nen conflictiu a la primària, es portava malament amb els companys i "punxava una mica als professors". Diu que sempre ha estat hiperactiu i "quan era petit era encara més entremaliat". Tot i que a secundària va deixar de ser tan "passota", "les entremaliadures i el fet de parlar a classe això ningú m'ho ha tret". Ell es considera incapaç d'estar una hora assegut sense parlar, moure's o fer alguna cosa. Sempre li cridaven l'atenció i des de que va començar a treure bones notes, li permetien certes coses "perquè sabien que a l'hora de la veritat aquestes actituds no repercutien a la meua nota, sinó que eren part de mi i que sempre havia de fer la broma, sempre havia de fer el comentari graciós però era part de mi, encara ho faig".

Sobre la seva carrera universitària, diu que la medicina es caracteritza per reunir persones que donen importància als estudis i que volen tenir una bona formació. Aquestes persones no donen tanta importància a les diferències. A més a més, a la universitat hi ha molta gent de fora, i "això t'obliga a obrir la ment". Mohamed va començar a biologia i després va passar a medicina i diu que no ha tingut mai cap problema amb ningú pel fet de ser de fora. No obstant això, vaig preguntar-li si el tema de la immigració apareixia i em va dir que sí. La curiositat pel seu nom, per la seva cultura i per la seva religió. Tot i així, Mohamed veu una diferència entre les preguntes a la universitat i les d'abans.

Clar, aquí notes la diferència perquè abans eren preguntes de '*esto por qué*' i quan arribes a la universitat i fas amics una mica més grans, ja la pregunta és de curiositat, i coneixement, i és interès. La gent té motivació de conèixer i conèixer el teu context social, la teua cultura i amb això sí que m'he sentit bé en aquest tema, de poder ensenyar la meua cultura a altra gent. Això sí que amb els companys, de fet també he fet un munt de viatges amb companys de la carrera de la facultat de medicina, i la veritat és que molt bé, els ha encantat, el fet de poder portar els teus amics al teu país, és clar, és una cosa que sempre m'ha motivat.

Sobre els professors a la universitat, tampoc va tenir cap experiència negativa, només la "típica curiositat" sobre el seu origen. A més a més, amb tants alumnes, als professors els era impossible arribar a conèixer-los tots. Quan interactuava més amb algun professor, doncs sí que podia conèixer-lo personalment. Com a metge resident, Mohamed està en un col·lectiu amb molts estrangers, especialment persones d'Amèrica Llatina (50%). Tampoc ha tingut cap problema amb pacients i, en realitat, la iniciativa de mostrar-se com a estranger parteix d'en Mohamed que moltes vegades parla en marroquí o en àrab amb els pacients marroquins o fins i

tot explica als catalans el seu origen ja que degut a la llengua, l'accent o pel seu aspecte físic no poden saber-ho.

Mohamed va triar la medicina familiar i comunitària i li agrada perquè no ha d'estar només a l'hospital, on s'ocuparia més de les malalties greus i patologies agudes. La possibilitat de tractar la família i el context social li interessa perquè creu que "la medicina del futur no serà curar les malalties, sinó prevenir-les".

La carrera universitària d'en Mohamed la va pagar ell, diu que sempre ha treballat per pagar la seva carrera. Primer a la carnisseria del seu pare, després a un supermercat i finalment va treballar fent investigació amb un hematòleg que havia estat professor seu.

## **El futur**

Mohamed diu que sempre ha tingut la intenció de quedar-se a Catalunya, tenia l'opció d'anar a Pamplona, però va decidir quedar-se a Catalunya perquè és el lloc on ha crescut i perquè li agraden l'idioma, la cultura i l'ambient. No obstant això, diu que molts metges estan tenint dificultats per trobar feina, les retallades al sistema sanitari estan fent que molts metges es desplacin fora de Catalunya. Una possibilitat seria tornar al Marroc a treballar, ja que hi ha moltes oportunitats per als metges que vénen de fora. Tot i que li agrada i li motiva molt ser part de la sanitat pública, al Marroc la sanitat és privada i s'hauria de muntar una consulta privada. Ara per ara, es queda a Catalunya i intentarà fer la seva vida aquí. "Llavors d'aquí a quatre anys no sé com estarà el tema, tampoc sé com evolucionarà si bé o malament però imagino que aniran les coses bé i podré quedar-me aquí". Mentrestant, vol continuar aprenent i formar-se com a metge i especialista. Preguntant sobre possibles penediments en la seva trajectòria, resumeix:

Moltes vegades jo no sóc conscient del que faig o de la transcendència de les coses que faig. Vull dir, faig les coses perquè m'agraden i perquè les vull fer i ja està. No ho faig ni per èxit ni per mèrits, ho faig perquè ho vull fer i perquè realment allò m'omple. Perquè sempre ho he fet per mi i per la família. Llavors clar, moltes vegades et diu la gent: "escolta ets un dels pocs marroquins que actualment és metge" (...) és una trajectòria d'èxit que has pogut estudiar, que ets metge, que avui en dia encara té una mica de prestigi, però la veritat és que mai ho he fet pensant en el prestigi, ni en l'èxit. Ho he fet perquè ho volia fer, perquè era la professió que m'agradava i realment veig que jo he encertat amb el que volia fer, perquè és una especialitat i és una professió que m'està agradant moltíssim. I anar cada dia a treballar motivat no té preu.

Pensant sobre com seria la vida si la seva família no hagués vingut, diu que potser no seria metge perquè al Marroc estudiar per ser metge requereix molts diners. Les subvencions arriben a molt poca gent. Per tot això considera que per una persona que hagués estudiat al Marroc seria un èxit més gran que per algú com ell que ha estudiat a Catalunya. Les facilitats per estudiar d'aquí comparades amb la situació de l'educació al Marroc fa que els seus amics del Marroc pensin que aquí no

estudien els que no ho volen. No obstant això, la trajectòria d'en Mohamed és un bon exemple de que no es tracta només de voler o no voler continuar estudiant.

Per acabar, m'agradaria tornar al principi. La frase que he triat com a títol d'aquesta narració em va semblar interessant perquè parla del seu desig d'intentar fer una carrera tradicionalment ben reconeguda per la societat, però sense fer-ho pel possible impacte social d'aquesta decisió (un metge marroquí format a Catalunya). És una frase que defensa l'autenticitat del seu desig, però també és una frase que ha de ser matisada per la trajectòria narrada per en Mohamed, una trajectòria plena d'influències, dificultats i superacions. Així, l'agraïment i el reconeixement d'en Mohamed a tots els que el van ajudar a construir i seguir el seu desig de ser metge em semblen un excel·lent complement al títol d'aquesta narració.

### 3.2.8. "Tots som iguals", però uns ho són més que altres

Youcef Allaoui; Rachel Fendler; Juana M. Sancho Gil

#### Les lentituds del primer contacte

El nostre contacte amb Youcef ens el va facilitar Antoni Tort, un professor de la Universitat de Vic que és col·lega tant de nosaltres com d'en Youcef<sup>19</sup>. Li vam demanar a aquest professor que ens recomanés persones que encaixessin dins del perfil que buscàvem: immigrants no comunitaris que haguessin fet els estudis primaris o secundaris i Universitaris a Catalunya i que s'haguessin incorporat al món professional.

L' Antoni Tort ens va dir que Youcef semblava interessat en col·laborar en el nostre projecte, però que en aquells moment estava a Marroc on havia anat per casar-se. La seva tornada es retardava i el nostre contacte directe amb ell semblava impossible. Finalment vam poder connectar amb ell per correu electrònic, ens va confirmar el seu interès per la proposta i es mostrà molt obert a l'hora de participar. Finalment vam poder trobar una data per dur a terme la primera trobada.

Vam quedar amb Youcef a Vic, fora de l'estació de tren. Va aparèixer un home jove, de 28 anys, somrient i acollidor. Després de fer les primeres presentacions, ens portà a un edifici molt proper i ens invità a fer l'entrevista a casa seva, una cosa que ens deixà gratament sorpreses. Nosaltres vam entendre el fet de mostrar-nos una part de la seva quotidianitat, que no haguéssim vist en un altre context, com un indicador tant de la seva rebuda i predisposició a col·laborar amb nosaltres, com del seu desig de compartir l'alegria derivada del seu recent matrimoni. El seu pis es veia molt nou i tenia l'aspecte d'haver estat ocupat recentment, cosa que en Youcef ens va confirmar. També coneguèrem la seva dona, que ens va saludar amablement amb abraçades, encara que en aquest moment no tenia massa coneixement del català (o del castellà). Mentre en Youcef i nosaltres ens assèiem a la taula del menjador, ella seguia amb la seva rutina en altres parts de la casa: cuinava, menjava i mirava la televisió.

Si l'entrevista es desenvolupà en un context casual i informal, cal destacar que la dinàmica fou la d'una conversa entre tres investigadors. Youcef té vincles amb la Universitat de Vic com a professor associat i ha fet les carreres d'Educació Social i Psicopedagogia, de manera que s'apropava a la investigació no només des de la seva experiència de vida sinó també des de la seva formació professional. A causa d'aquests interessos i experiències diverses, en Youcef es va comprometre a participar en la redacció d'aquest relat com a coautor.

L'entrevista la vam començar sense una estructura pactada. Només li vam indicar que relatés totes aquelles situacions, fets, persones, circumstàncies, relacions, oportunitats, que creia que l'havien ajudat (o perjudicat) en la seva trajectòria educativa, formativa i professional. Li vam proposar que fos ell qui marqués el

---

<sup>19</sup> Des d'aquí li volem expressar el nostre agraïment.

sentit del relat i nosaltres “si hi ha alguna cosa que no entenem, et farem una pregunta, però a partir d’aquí, tu mateix.” Els temes que aquí destaquem els hem definit a posteriori de la conversa, segon la informació proporcionada en relació als objectius i interessos del projecte d’investigació.

## **De Marroc a Manlleu**

Youcef arribà a Manlleu, amb la seva mare i els seus germans, mitjançant un procés de reagrupació familiar. Encara que el seu pare portava cinc anys a Catalunya, en Youcef tenia pocs coneixements del lloc on hauria de viure a partir d’ara. El primer moment, a més del desconcert que *produeix* el canvi de lloc, va estar marcat pel descobriment que hauria d’aprendre una llengua que no sabia que existís.

Primer va ser el meu pare que va arribar aquí, va arribar a l’any 1991. Llavors, em sembla que jo tenia 5 anys, 6 anys. I es va estar aquí 5 anys sense papers i el dia que els va aconseguir ens va tramitar la reagrupació familiar a nosaltres, jo i els meus germans i la mare.

A Manlleu, vam arribar a Manlleu.... clar, tot era diferent. El paisatge, la gent, l’idioma... jo quan estava allà no sabia que existia el català, sabia que existia el Barça, però un idioma català no. L’espanyol sí, perquè em pensava que Espanya era una nació homogènia, tal com deuen pensar alguns catalans sobre el Marroc. Això sí, havia sentit a parlar del País Basc i les seves reivindicacions.

Youcef va començar el seu contacte amb el nou context, como sol ser habitual en la gran majoria dels casos d’immigració, a través de la comunitat marroquina que ja començava a ser nombrosa<sup>20</sup>, tot i que es tractava de berbers (no d’àrabs com Youcef) i no compartien una llengua.

Hi havia una petita comunitat de marroquins, eren bastant pocs comparat amb ara. I davant de la dificultat de trobar amics catalans o de fer l’esforç, o el que sigui, el més fàcil era conèixer els marroquins. D’aquests la majoria parlava *amazigh*, o el que es diu berber, i jo fins llavors havia parlat només àrab. La veritat és que no ens enteníem gaire, ja que l’idioma era diferent.

La primera integració que vaig fer, la vaig fer amb els marroquins, ja que no coneixia a cap català. Els marroquins em parlaven en berber i vaig haver d’aprendre el seu idioma.

Potser per això, mai es va sentir prou còmode en el procés d’integració amb la comunitat marroquina. Primer, hi havia una diferència cultural significativa entre els berbers i els àrabs. A més a més, en diferents moments va sentir el rebuig exprés de persones marroquines, quelcom que el va fer patir al començament de l’ESO.

---

<sup>20</sup> Segons dades de l’IDESCAT, a l’any 2000, el nombre de persones del Marroc (àrabs o berbers – no es feia la distinció) a Catalunya era de 60756, el que representava el 33,46% respecte al total de la població estrangera.

Y- Quan vaig començar el primer d'ESO hi havia un sol marroquí... El tracte d'alguns companys de la classe va ser bo i d'altres no. El grup amb el qual hi havia el marroquí no em tractava gens bé, i mira com és la vida que la primera vegada que una persona se'm va dirigir dient-me *moro de merda* era el propi marroquí.

J- El propi marroquí?

Y- El propi marroquí, perquè ell es devia integrar. Jo què sé... que la seva pròpia integració volia dir rebutjar a l'altre que s'assemblava d'alguna manera a ell. I això em va sobtar molt.

En aquesta etapa educativa en Youcef va haver d'atendre a diferents fronts. Quan un és immigrant sembla que "el natural" és anar malament als estudis. Bé perquè el país d'acollida no reconeix la capacitat d'aprendre dels nous, bé perquè a aquests els hi costa entendre -en alguns casos, la llengua i en quasi tots la nova cultura escolar-, bé perquè converteixin el rebuig a l'escola en una forma de mostrar el seu malestar. En tot cas, el que més difícil li resultava a en Youcef era la desqualificació d'alguns membres del seu grup de referència, que semblaven no *perdonar-li* que fos capaç d'interessar-se pels estudis i treure bones notes.

Els companys -iguals que tu, diguem- també et recorden que tu no ets d'aquella cultura... fins i tot alguna vegada es riuen de tu perquè estudies o t'esforces, és allò quan "ets un *empollón*", i t'ho diuen tant d'una comunitat com de l'altra si tu estudies. Jo no era un '*empollón*', però...

En Youcef resumeix aquesta fase de la seva integració a Manlleu de la següent manera: "Per tant, tu estàs jugant entre dues comunitats, que no et sents ni d'aquí ni d'allà. I això sempre és molt difícil."

### **Una escolaritat en transició**

Per a en Youcef la immigració implicà una interrupció dels seus estudis, sobretot pel canvi de llengua i de sistema d'ensenyament que suposa trobar-se en un altre context escolar. Però també evidencia com la gestió de la reagrupació familiar no va tenir en compte els temps escolars: va haver de deixar el Marroc amb la seva família quan estava a punt d'acabar 6è de primària:

Quan vam arribar a Manlleu, llavors feia 6è de primària al Marroc i em sembla que ens faltava una setmana per fer els exàmens finals. I llavors, el visat per poder venir aquí... vam arribar, i clar, tot era diferent.

Durant el primer estiu a Manlleu, va fer un curs introductor de català d'unes 20 hores. Però, explica que, entre les poques hores del curs i el fet de no conèixer a ningú que li parlés en català, quan va començar 1r d'ESO no entenia l'idioma.

Els primers dies pensava que només escalfava la cadira, perquè el fet de no entendre res, el fet de no poder dir res, de demanar si puc anar al lavabo, perquè t'estàs pixant i no ho dius i estàs allà... I anaven passant els dies i sense adonar-te'n vas aprenent, *pillant* coses. Sí, vas aprenent coses, els primers dies vas contant, contant les paraules que aprens, però

al final com que vas aprenent segurament més d'una al dia ja no contes, però els primers dies vas contant, avui he après això i he après l'altre...

D'ací que la seva ESO fou marcada per les circumstàncies relacionades amb la transició d'una cultura a una altra, i una part important dels seus entrebancs van estar marcats per la necessitat de dominar diferents llengües.

Vaig tenir dificultats, evidentment. Vaig tenir moltes dificultats pel que fa a les notes, per exemple, perquè com que hi havia l'idioma... Malgrat haver portat 4 anys encara em costava l'idioma perquè no l'acabes aprenent mai. Lo que aprenia és a l'escola, és a la classe, no aprenia res enlloc més. Per tant, si jo aprenia una cosa de geografia i a l'endemà fèiem experimentals o el que sigui, jo només sabia l'idioma o el vocabulari de geografia no sabia de l'altre. Per tant, cada tema que venia de nou jo encara no coneixia aquestes paraules. Em va costar molt l'idioma però feia molt esforç perquè arribar a 4t d'ESO, és el mínim.

Més enllà del problema de no poder expressar-se bé en català, quan començava l'ESO en Youcef també s'enfrontà amb una altra experiència de desconcert. Davant les diferències entre el currículum escolar de Marroc i Catalunya, ell observava que els seus companys de classe tenien una base de coneixements fonamentals diferents a la seva. Aquesta diferència era causa d'un altre tipus d'aïllament. El fet de no tenir el mateix nivell en algunes àrees, perquè a Marroc estudiava altres coses, o de no poder compartir alguns interessos culturals li afectava més que el propi canvi de llengua.

Suposo que si ho he arribat a pensar mai [que no podia seguir els estudis] és a través de la música, per exemple, perquè jo música no havia fet mai al Marroc... Els alumnes també havien fet ja alguna cosa, l'anglès per exemple, que no l'havia fet tampoc. Moltes vegades, el fet d'arribar a pensar que potser no continués, venia pel fet d'estar integrat amb els companys en aquest món escolar i veure que els teus amics, que són catalans, parlen d'uns temes totalment diferents dels que tu voldries parlar...

### **Passos a seguir: l'ESO, el batxillerat, la selectivitat...**

Malgrat les dificultats que sorgien pel canvi de país, en Youcef va seguir amb els estudis. Aquesta decisió la va prendre encara que al seu entorn no trobava massa reforços positius.

I vaig decidir fer batxillerat. Molta gent m'aconsellava fer un grau, fins i tot alguns professors em deien que potser no m'ho trauria, el batxillerat. Em sembla que vaig ser el primer marroquí que va fer batxillerat a l'institut. I des de llavors fins ara, que fa més de deu anys, em sembla que hi ha hagut només un que ho ha fet. Per tant, era una cosa rara pels professors i molts d'ells em deien: "fes un grau". Vaig decidir fer el batxillerat, la veritat és que és molt difícil de dir el perquè, evidentment entraven en joc tots els aspectes que he esmentat,

però també d'altres amb els que es podria trobar un alumne qualsevol que hagi cursat tots els seus estudis anteriors a Catalunya. En aquella època vaig dir "faig batxillerat... i a veure què".

Per a en Youcef, una part d'aquesta decisió implicava esforçar-se més per aprendre el català. No dubtava que podria millorar el seu coneixement de català, explica que ho veia com una qüestió de posar-s'hi i anar fent.

Potser l'idioma és una barrera per a mi però, clar, si jo m'esforço cada dia, segurament que m'ho podria treure [el batxillerat] fàcilment.

No obstant això, entenia que era necessari *obligar-se* d'alguna manera, i buscava motivació externa per assegurar-se de que aniria aprenent i de que podria seguir tirant endavant.

Vaig fer el batxillerat de Ciències Socials, perquè m'esforçava més amb les assignatures que tenien molt a veure amb l'idioma i vaig deixar les matemàtiques, per exemple, de costat... Per tant al batxillerat em vaig dir, "tot el que tingui a veure amb l'idioma tu t'has d'esforçar més, has d'aprendre l'idioma etc., per tant, les altres les deixes de banda." I quan les vaig fer, van ser les que més em van costar perquè com que les havia deixat de banda, no m'esforçava gaire...

Amb aquesta actitud de seguir endavant, en Youcef es va treure el Batxillerat i va fer la selectivitat.

M'ho vaig treure en dos anys... Jo repetia algun examen com pot ser la Literatura catalana o castellana, imagina'm llegint Tirant Lo Blanc o Don Quixot, però m'ho vaig poder treure fàcilment... No sé si en vaig suspendre una o dues.

J - I quan vas acabar, vas fer la selectivitat?

Y - Sí, vaig poder aprovar la selectivitat. Tampoc no vaig estudiar gaire, era el meu nivell, no podia treure un 10, per exemple, el meu nivell arribava al que era.

Encara que no pot explicar exactament perquè va decidir fer el batxillerat, quan reflexiona sobre el seu procés, en Youcef observa que el pas del temps era important. Sentia que mentre seguia els estudis, la seva perspectiva i la de la gent que tenia al volant canviaven. El pas de l'ESO al batxillerat va resultar important perquè va marcar el moment en el qual les persones no poden dubtar més sobre si han de seguir endavant o no.

Quan estàs a l'ESO és que et queda molt lluny allò, i qualsevol cosa t'afecta més. Però quan estàs allà i ets més gran saps el que fas, quines són les teves perspectives, els objectius, etc... Per tant, els professors, quan veien que tu feies el batxillerat, per exemple, ja s'ho creien fins i tot. S'ho arribaven a creure, com que ja estàs allà, no és com l'ESO. Encara que hi hagi qui et digui que tu no t'ho trauràs, ja estàs ficat.



En aquesta situació, el canvi de perspectiva es veu clarament en un moment d'intervenció per part dels seus pares. Quan dubtava de fer un grau superior o no, els seus pares reconegueren el treball i el temps que suposava anar a la universitat i l'animaren a fer un grau superior de Formació Professional. Però en Yousef ja estava capficat i va decidir encaminar-se cap als estudis universitaris.

Ho vaig poder treure [el batxillerat] però de fet, abans de fer la selectivitat estava dubtant entre fer un grau superior... i els pares em van dir, "com són molts anys, si vas a estudiar a la universitat... perquè no fas [un grau superior]?" Aquí sí que van poder aconsellar-me i vaig continuar amb el mateix. "Si jo ja sóc aquí, ja he arribat aquí, perquè no seguir més? Perquè no fer una altra cosa, seguir...?"

Quelcom interessant de la seva experiència és, com assenyala ell mateix, la doble perspectiva que distingeix el que es considera *normal* per a la gent del país (segons ell, la trajectòria escolar d'èxit) i el camí *habitual* per a les persones immigrants (l'abandó primerenc del sistema educatiu). Quan explica la seva història, expressa que el seu camí ha estat *normal*, però no per a *gent com ell*.

Perquè en teoria, en aquella època (ara ja no ho sé), lo normal era fer l'ESO, batxillerat, universitat i el doctorat. Per tant jo volia seguir allò. Potser no hi havia molta alternativa, que si feies un grau de mecànic, ja eres com qualsevol altre del teu país, treballador de la fàbrica... estaves en el seu àmbit. En canvi, si fas una carrera ja ets diferent. Vaig fer la selectivitat al final i com tenia les perspectives de fer alguna cosa important i que tot m'havia anat bé, vaig decidir fer Dret. Perquè des de petit sempre havia somiat amb ser advocat. Vaig decidir fer Dret i me'n vaig anar a Barcelona.

## **El paper dels professors i els amics**

Durant el seu pas per l'ESO i el batxillerat, el paper dels professors en l'experiència d'en Youcef va ser tan positiu com negatiu, però sempre va tenir un paper important.

Jo li dono molta importància als professors, evidentment no a tots els professors, però a la majoria. Jo crec que l'afecte, l'afecte que em van donar, el fet de dir-te "ets bon estudiant, arribaràs a estudiar bé", exposar-te unes bones expectatives perquè puguis continuar estudiant... I segurament hi havia d'altres que, clar, a alguna classe, per exemple, - que tu ja portaves tres anys aquí a Catalunya- no se'm dirigien mai i quan ho feien em deien, "tu que saps d'això, ens podries dir la capital del Marroc". Però, tu saps més coses que no pas la capital del Marroc, clar, i això et queda, a mi se m'ha quedat, perquè va ser a 2n o 3r d'ESO que m'ho van preguntar i encara m'ha quedat. Diguem que per a mi això va ser negatiu, per exemple, perquè sembla que et posin una barrera, o més ben dit un màxim al teu saber. Aquestes expectatives han de ser assolibles, no pensar que el marroquí ve del desert i no coneix res més

que la sorra, ni tampoc creure que un indi és un setciències i per tant se li han de fer empassar totes les matemàtiques.

J - Per estereotip, no?

Y- Sí, és com si tu coneguessis només del Marroc o simplement lo folklòric del Marroc, saps? i res més. Però hi havia professors que et demanaven coses, que et feien fer algun exercici, que t'ajudaven, que confiaven en tu, que tu podies fer, estudiar o acabar els exercicis... Per tant, jo crec que és molt important l'ajuda dels professors.

Malgrat les experiències negatives que va tenir amb alguns professors, Youcef pensa que, en general, la relació amb ells va ser sobretot positiva. Pensa que el seu èxit escolar no hagués estat possible sense tenir una bona acollida per part dels docents, tot i que no li és fàcil oblidar els moments concrets de racisme que va patir.

Si he continuat així, d'aquesta manera, segurament vol dir que m'he trobat amb més professors que m'han ajudat. Però igual, per desgràcia, en aquesta vida els professors que no t'han posat una imatge negativa són els que et queden. Normalment, en qualsevol àmbit a la vida, dels que fan bé, de la bondat etc., ningú se'n recorda d'ells. Mentre dels que et fan una cosa dolenta tu te'n recordes més. De les coses negatives, n'hi ha hagut poques d'aquestes.

Quan reflexiona sobre com han influenciat els professors en la seva trajectòria en concret, dóna importància a la seva capacitat per crear un discurs d'èxit.

Torno a dir lo de les expectatives, que si un professor et diu que tu aconseguiràs treure't el batxillerat, tu no ho veus estrany. Perquè és el que a tu ja t'ha ajudat durant anys, o el que sigui. Per tant, tu fas el que et diu ell.

Tanmateix, per en Yousef, el suport que ve de les persones que coneixen la seva trajectòria té molt valor perquè és més personal. A més dels professors, l'amistat és una cosa que destaca com quelcom fonamental per a poder tenir èxit a l'escola. "A part també hi havia alguns companys que em van ajudar i em van animar a fer-ho."

Quan explica la seva història, es veu que les persones que l'animaven a estudiar eren els seus amics ("la meva gent"), mentre que quan parla de les persones que no li donaven suport, sembla que no tenia una relació tan propera amb elles. Poder trobar-se dins d'un grup social que es dedicava a seguir amb els estudis canvià les seves expectatives.

L'ambient és totalment diferent que a l'ESO. Vulguis o no, al batxillerat només eren les persones amb les quals jo havia anat i que m'havien ajudat a acabar l'ESO. Els que no, els que deien "és igual, anem a fer campana", ja no hi eren, ja no seguien perquè potser no s'havien tret el graduat, etc. Per tant, només quedava la meva gent, amb qui anàvem cada dia a estudiar.

## Ser marroquí a Catalunya

Pel que fa l'amistat, Youcef també destaca que integrar-se i tenir amics no immigrants no és una cosa que passa només amb el temps, sinó que és un procés dur que, per ell, implicà un esforç conscient per part seva.

Per tant, és molt difícil fer amics, però jo vaig poder aconseguir-ho perquè vaig pensar que és molt important. Si vivia aquí, havia de fer companys d'aquí.

Sembla evident que un element destacat que afectà la seva capacitat de fer amics catalans fou el fet de ser de fora. Però, en particular, en Youcef assenyala que quan parla de la seva integració i la seva experiència com estranger, reconeix que no és el mateix ésser marroquí en el context de Malleu i de Catalunya, que ésser de segons quin altre país.

No sempre és possible fer amics quan ets de fora, sobretot en aquesta edat, perquè ets diferent, o pel que sigui. Perquè, potser no està ben vist ser marroquí però ser un americà, per exemple, està mes ben vist, i és la realitat.

Llavors explica com la seva identitat com a marroquí està implícita en la construcció de les seves relacions socials durant aquesta època. A un nivell personal, explica la sensació de diferència que experimentava quan es relacionava amb els altres joves catalans. És evident que la seva realitat cultural i material en aquell moment no tenia gaire a veure amb la del context social en el que vivia.

El fet de sortir al pati, els 20 minuts aquests de pati que tu estàs amb ells i que ells parlen d'ordinadors, de jocs, de consoles, etc., i que tu no has vist mai un ordinador i no tens un ordinador i parles de jugar a córrer... Són temes molt diferents, no? Són molt distanciat al que tu vius realment a diari i per tant dius, "i on és el meu lloc, a on em trobo còmode?". Per tant, en aquella època potser trobar-te còmode era anar amb els marroquins que potser jugaven al carrer, que feien més vida al carrer, i parlaven de temes en els quals tu podies sentir-te més semblant.

A un nivell més general, Youcef assenyala que hi havia estereotips sobre els marroquins que afectaven a com s'apropava la gent catalana a ell, tant els amics com els professors. Aquesta situació posa en evidència la tensió entre les comunitats catalanes i marroquines.

Sovint et dediques a pensar que no cal continuar sent de les dues comunitats [la marroquina i la catalana], perquè moltes vegades hi ha molta gent que et recorda que ets marroquí, o 'moro', o el que sigui. Sigui a l'escola o sigui a fora. Per tant, tu dius, "perquè he de fer l'esforç si al final, faci lo que faci, sempre seré el que per aquesta gent sóc?"

En quant a les repercussions d'aquesta situació en la seva trajectòria escolar, trobar-se entre dues comunitats diferents era quelcom força complex, com si

existís una certa impossibilitat de conciliar les dues facetes. Si recordem que en Youcef va ser el primer marroquí del seu institut que es va treure el batxillerat i va fer la selectivitat, ens adonem que ser identificat com a marroquí significava que la gent no tenia expectatives de que tingués èxit escolar. O bé, que quan va ser capaç de distingir-se dels altres marroquins això significava que sí que podria tenir èxit.

Molta gent et deia “ets l’únic marroquí que estudia o està integrat”, d’una banda això t’anima, però per altra, penses “segurament sóc l’únic marroquí que coneixen, per això ho diuen, si en coneguessin més segurament no ho dirien, o potser li dirien a l’altre el mateix que m’han dit a mi.” Per tant, malgrat que la intenció és bona, a la persona l’afecta que aquesta gent tingui una visió tant negativa o tant pobre de la comunitat marroquina, ja que hi ha molts marroquins que tenen estudis, que si no és a Catalunya, al seu país.

### **El paper de la família i la tradició escolar marroquina**

A casa seva, en Youcef descriu una certa neutralitat per part dels seus pares en relació als estudis. No se sentia pressionat a deixar d'estudiar, però tampoc rebia un suport que li facilités la vida d'estudi. Els seus pares no coneixien la vida estudiantil i no comprenien les seves necessitats.

El fet de no haver viscut ells [els pares] una trajectòria d'estudiants [els pot portar a pensar] que tu vas a l'escola i ja ho tens tot a l'escola. No necessites de res més, no necessites cap altre ajut. Vas allà i tens els professors, els professors són gent sàvia que et diuen les coses i tu te les quedas aquí i res més.

En realitat has d'estar còmode amb altres coses per a que tu puguis estudiar i segurament els meus pares no tenien aquesta idea. Jo, per exemple, quan estava a Barcelona, pagava un lloguer, els pares no m’havien dit mai, “què necessites tal per pagar el lloguer?”. Sempre m’ha costat entendre-ho però ha sigut així, perquè tenen una altra idea.

Tanmateix, encara que els seus pares haguessin tingut el coneixement de que l’haguessin pogut ajudar a estudiar, en Youcef reconeix que no els hi sobraven els diners i, per tant, potser no haguessin pogut contribuir més del que ho feien. Fins i tot sabia que continuar com a estudiant implicava no poder aportar beneficis econòmics a la família.

També perquè econòmicament anaven molt malament. A les excursions a l’institut, per exemple, no hi anava, perquè potser no m’ho podien pagar. Gràcies a Deu sempre vaig poder treballar els caps de setmana, etc.

... Segurament que, per casa meva, era millor estudiar una cosa d’un any o el que sigui, per poder anar a treballar i aportar diners, que això és molt important a casa nostra.

També destaca que el suport va més enllà de l'ajut econòmic, i assenyala que, per no tenir formació acadèmica, els seus pares tampoc li podien oferir massa consell quan havia de prendre decisions sobre els seus estudis.

Els meus pares no m'han ajudat gaire en aquest aspecte perquè ells no han estudiat mai, no han anat a l'escola, no coneixen l'escola, de fet, ni Primària. Per tant, la veritat és que no et poden ajudar gaire. Et poden dir, "com et va?" i res més, però ja és d'agrair que t'ho demanin i pressuposes, per la relació que tenen amb tu, que desitgen que tu tinguis una vida més fàcil que la seva. No et poden aconsellar, fes això o fes lo altre. Intento posar-me a la seva pell, i imagino que davant dels estudis, el fill-alumne davant dels pares fa de pare i els pares fan de fill.

Si bé els seus pares no tenien experiència amb els estudis, la percepció d'en Youcef és que per a la seva pròpia generació a Marroc és típic acabar l'ESO i seguir amb els estudis (a diferència de la trajectòria escolar de la gran majoria dels marroquins immigrants).

Al Marroc si no arribes a 4t de secundària és com si no haguessis estudiat. Per tant, és el mateix [que a Espanya] i jo encara tenia aquesta idea. Amb els marroquins, aquí, si arribes a 4t ja està. Però tu vas a Marroc i la majoria estudia a la universitat, sigui perquè estiguin interessats en formar-se o per a no perdre el temps buscant feina. Per tant per a mi el batxillerat era lo mínim.

Mantenir una perspectiva de com hauria estat el seu camí al Marroc l'ajudava a superar els requisits (implícits) que a Manlleu hi havia per als immigrants.

Jo pensava, si hagués continuat al Marroc, és molt probable que hagués fet el batxillerat i segurament que l'hagués tret fàcilment, perquè potser era la corrent natural, la qual havia de seguir. Per tant, jo volia traslladar tot allò que era allà cap aquí, i fer natural lo d'allà aquí.

Amb la visió del que hauria estat *normal* per a ell al Marroc, en Youcef podia negociar millor les expectatives relacionades amb els seus estudis a Manlleu.

### **La universitat: la diversificació de la experiència**

Un cop s'havia tret el batxillerat, en Youcef començà a estudiar Dret a la Universitat Pompeu Fabra. Un canvi que el portà per primera vegada a la ciutat de Barcelona. Va ser la seva primera experiència de viure en una ciutat gran.

...I vaig arribar a Barcelona. La primera vegada que vaig arribar a Catalunya va ser aquí, a Manlleu. I Manlleu, diguem que és un poble molt petit, la comarca d'Osona també és una comarca molt petita, és tancada... I tu acabes el batxillerat havent estat aquí tots els anys, aquí a la comarca, i si has anat mai a Barcelona..., alguna vegada has anat per fer els papers o per renovar papers o el que sigui. Però quan vas a fer Dret, tu vas a Barcelona i arribes al paradís. Arribes a l'Europa real.

Començava a tenir una idea clara sobre el que volia estudiar però, quan va arribar i va tenir la llibertat que suposa estar a la gran ciutat, fora de Manlleu, va perdre la concentració.

I quan vaig arribar a l'Europa real vaig deixar [els estudis] de banda i vaig començar a sortir amb els meus amics, tot el que no havia fet aquí, ho vaig poder fer allà. Per tant, vaig deixar Dret de banda, no vaig continuar. L'any següent vaig començar a fer Relacions Laborals i el mateix: sortir cada nit, etc., els estudis deixar-los de banda, i al final vaig decidir tornar cap aquí.

A més a més, durant l'època que va estar matriculat a la Pompeu Fabra, Youcef sempre tenia complicacions econòmiques que tenien un impacte negatiu en la seva capacitat d'estudiar.

A la Pompeu vaig començar a fer Dret i, clar, econòmicament anàvem molt malament encara, per tant, els pares no em podien ajudar gaire. Em pagaven la matrícula però els llibres, el que sigui, feies fotocopies... Baixaves i pujaves en tren i t'havies de buscar la vida per veure com pagar el bitllet de tren, o entraves sense pagar. A vegades et pillava el revisor, sempre estaves més pendent de com pagar, etc., que no pas d'estudiar.

Per tot això, va prendre la decisió de començar una altra carrera, però a Vic, on es podria concentrar millor.

I la primera idea al tornar cap aquí era estudiar qualsevol cosa, però que sigui a la Universitat de Vic, perquè aquí ja no tindrà altres coses, no és allò com Barcelona, és una altra vida.

Va escollir una nova carrera, però una que encara connectava amb les mateixes motivacions que el portaren a escollir Dret o Relacions Laborals.

La meua idea era sempre treballar d'alguna cosa amb la qual jo podia ajudar els immigrants. Jo si volia ser advocat, quan vaig arribar aquí, és per ajudar als immigrants. En fer Relacions Laborals, vaig pensar en aquell moment en sindicats, etc., perquè els immigrants són sobreexplotats a les fàbriques, però al final ho vaig deixar.

I després vaig dir, "què és el que puc fer que a mi m'agradi i que sigui per aquí a Vic?" I vaig decidir Educació Social i a més, van ser tres anys. Era una carrera de tres anys i no volia fer cap de 4 o 5 perquè ja havia perdut (per a mi era perdre d'alguna manera) dos anys, amb Dret i Relacions Laborals.

En el nou context universitari, a Vic, en Youcef va tenir més èxit. Va acabar Educació Social el 2007, i el 2009 va acabar Psicopedagogia. Ésser alumne universitari i tenir accés al sector professional de l'educació el satisfà.

Vaig trobar el meu lloc, era el meu lloc perfecte. Tot el món social m'agradava, m'encanta, sempre m'he mogut en aquest àmbit i el fet de poder treballar i tenir un diploma i potser ser un professional d'aquest món és d'agrair.

Vaig decidir fer Psicopedagogia, perquè simplement em costava molt pensar que podia estar un quant de temps sense poder estudiar. Portava anys estudiant i el fet d'estar 2 mesos sense obrir un llibre a vegades costa, i vaig pensar "què és el que pots fer que et serveixi per l'educació social?" I per tant, vaig fer Psicopedagogia.

Amb dos títols, ara té plans per seguir i fer el doctorat.

L'any passat vaig voler fer el doctorat però al final no el vaig fer, aquest any vaig anar a apuntar-me i no hi havia places. Vull començar a fer el doctorat i segurament que el faré. L'any que ve el començaré a fer.

### **L'entrada al món professional**

Quan la conversa arriba al tema del treball professional, el primer punt que emergeix és la precarietat del sector de l'educació i dels àmbits socials. Per una banda, hi ha el problema de falta de finançament, que els sous poden ser molt baixos. Però, per una altra, en Youcef assenyala que també hi ha un problema de falta de reconeixement.

Econòmicament, com a educador social, la veritat és que no... Clar, amb tota aquesta trajectòria que he tingut, jo li donava importància [al tema econòmic] perquè si no, no pots sobreviure, i avui en dia els educadors guanyen 1.100€ [al mes].

Avui en dia en educació social és lo que paguen, i s'ha de fer molta feina. No sempre es reconeix la teva feina perquè treballes amb gent que està en risc d'exclusió social i aquesta gent està per altres coses, no per reconèixer la teva ajuda, i no sempre, malgrat que el sistema t'ajuda, no sempre la vol.

Tanmateix, segueix en aquest sector. Les pràctiques que va fer durant la carrera van ser una experiència molt important a l'hora de començar a treballar. Per exemple, en un cas de pràctiques feia una col·laboració remunerada amb la universitat, una posició que encara manté. En un altre, va començar les pràctiques en un centre i va acabar treballant allà.

Y – A 3r d'Educació Social vaig anar de pràctiques al Marroc i em va agradar molt fer les practiques allà. Al arribar aquí, els hi vaig demanar a la universitat de col·laborar en aquestes pràctiques.

R – A la Universitat de Vic.

Y – Sí, quan vaig anar de pràctiques, vaig pensar, "així coneixeràs el Marroc institucionalment". Perquè jo no el conec, era petit i no conec les institucions, ni hi he treballat mai, i per tant el fet d'anar de pràctiques em va permetre conèixer institucions, com es treballa, etc. Em va agradar

molt i en arribar aquí vaig anar a demanar col·laborar. A l'any següent ja vaig col·laborar una mica amb ells.

Des que va acabar els estudis en Youcef ha combinat treballs d'altres àmbits amb feina dins d'aquest sector (una il·lustració de la precarietat de l'àmbit). Fins avui ha treballat per diverses associacions.

Vaig treballar en un CRAE [Centre Residencial d'Acció Educativa], un centre de menors, que és on vaig fer les pràctiques de 2n d'Educació Social. He treballat a l'Alzina, que és un centre educatiu de justícia juvenil, això fa poc. ...Més coses que tinguin a veure amb Educació Social o amb Psicopedagogia? En Psicopedagogia no he treballat. He treballat també a Càritas, i a l'associació AMIC [l'Associació d'Ajuda Mútua d'Immigrants a Catalunya], perquè té relació amb immigrants.

J - I això va ser amb contracte? Vull dir, encara que siguin contractes temporals?

Y - Sí.

### **Ésser immigrant dins del sector professional: oportunitats i límits**

En Youcef sent que a l'hora de demanar una posició professional, de vegades ser immigrant pot ser una plusvàlua, sobre tot perquè, com a mínim, et distingeixes d'altra gent.

Existeix la discriminació positiva i negativa. Si tu ets estranger, i et dius Mohamed no sé què, i ets bo en matemàtiques, i estàs amb un al costat i el del costat es diu José Ramon Pérez, segurament tu destagues més. Simplement pel teu nom, perquè ets diferent de l'altre, perquè has arribat a ser alguna cosa que no ha fet la teva comunitat, per tant ja destagues, ja ets diferent. El fet de ser diferent a vegades t'obre moltes les portes. Moltes vegades te les tanca, evidentment, però moltes vegades te les obre.

En particular, l'experiència de la immigració és - dins del seu camp professional - una vivència rellevant.

Amb això de l'Educació Social, segurament que pel fet de ser marroquí tens més possibilitats que no pas un nacional. Perquè un educador social treballa amb gent que està en risc social i normalment la gent que està en risc social són col·lectius d'immigrants, hi ha marroquins, per tant, la teva experiència t'ajuda a obrir-te la porta.

I et dic això perquè tu saps més idiomes, parles àrab marroquí, espanyol, català, francès. Perquè has viscut històries i a vegades això interessa en segons quina feina.

Tanmateix, dins d'una posició laboral, veiem que aquestes capacitats particulars que té (els idiomes que parla, per exemple) fan que els beneficis que en Youcef podria aportar al lloc de treball no tenen sempre relació amb les coses que més li interessa fer.



Moltes vegades quan treballes a qualsevol lloc, en el que treballen amb immigració, no sempre et deixen fer tot lo que vulguis tu. Moltes vegades fas de traductor i tu no has estudiat per fer de traductor, tu vols fer altres coses. Sempre hi ha aquestes coses, perquè el que et contracta sempre et contracta per una cosa i tu vols fer altres coses, sempre.

Un tema important que va sortir en aquest moment de la nostra conversa va ser la llei que prohibeix als estrangers treballar dins del sector públic. A Youcef, que quan feia Educació Social i Psicopedagogia s'imaginava treballant en un escola, aquesta llei el va impactar molt.

Vaig fer Psicopedagogia i en aquella època jo era molt innocent. Es veu que per tota la gent és una cosa lògica, però per a mi és il·lògic: em vaig adonar que no podia treballar en escoles públiques perquè tenia la targeta de residència i no era nacional espanyol. D'això fa tres anys, i em va afectar. Tenia targeta de residència i treball, i havia continuat amb una trajectòria natural, i penses que ets igual que tots els altres quan fas Educació Social i Psicopedagogia.

Quan s'adonà de la llei, en Youcef s'ho va prendre com una discriminació, perquè la llei el reconeixia com estranger, encara que ell es sentís igual que els seus companys de la universitat.

A Educació Social, que tracta tota la carrera de dir que tots som iguals i que tots hem de tenir les mateixes oportunitats davant de la vida. A Psicopedagogia lo mateix, hi ha un que té una dificultat i tu has de poder ajudar-lo perquè tingui les mateixes oportunitats que l'altre. Això és el pa de cada dia que em menjava a la universitat. Tant "tots som iguals" que t'ho acabes creient, no? I quan acabes la carrera t'adones que si no ets espanyol, tu no pots treballar a la pública.

El fet d'adonar-se'n tard va empitjorar la situació, perquè ja havia fet plans que després no podia realitzar. Durant la nostra conversa, comentàvem els tres que ens estranyava que el tema no sortís quan feia Educació Social i Psicopedagogia. L'omissió posava en evidència el poc coneixement que la població local té de la realitat de ser estranger a Catalunya.

Y - Clar, va ser un cop. Malgrat és això el que digui, que molta gent ho sap, jo no ho sabia.

J - A Educació Social quanta gent hi havia que estava estudiant?

Y - Hi havia com 40, i jo era l'únic estranger. I clar, aquests estudiants eren d'un nivell [econòmic] més alt... I potser tampoc no es fixen.

J - O no ho saben. La majoria de gent d'aquí potser no ho sap, jo me'n vaig adonar fa molts anys, no hi havia encara immigració aquí. Una amiga francesa que estava casada amb un espanyol va anar a presentar-se a les llistes d'interins i no va poder. Encara no érem a la Unió Europea.

Com a resultat, en Youcef va tramitar la nacionalitat. Explica que no l'havia tramitada abans perquè pensava que no era necessari i, a més, perquè el tràmit és

complicat ja que no existeix cap conveni de doble nacionalitat entre Marroc i Espanya.

En teoria per fer la nacionalitat espanyola has de portar 10 anys aquí a Espanya, com a extracomunitari, com a marroquí en aquest cas. Per tant jo ja portava més de 10 anys aquí a Catalunya. Però lo de fer la nacionalitat per mi no calia i, a més, perquè no hi ha conveni, per tant tu pots tenir només una (nacionalitat). I per tant la vaig demanar, ara ja la tinc.

### **La invisibilització dels immigrants professionals a l'escola**

Quan vam començar a parlar de la restricció que no deixa a les persones sense nacionalitat espanyola accedir al sector públic, la conversa girava al voltant de les implicacions d'aquesta política. En aquest context en Youcef assenyala que la política és un obstacle a l'èxit acadèmic dels joves immigrants, perquè si la gent estrangera no es *veu* mai a l'escola, els joves no tenen referents, i això és problemàtic.

Y - Sé que és la llei, perquè la llei diu que no, però en les carreres que he fet i en altres àmbits i el que vosaltres feu ara, segurament és per donar referents sobre estrangers que han estudiat. Per tant, aquests referents han de servir pels altres immigrants petits, per a que sàpiguen el que un marroquí igual que ell ha arribat a fer, a estudiar. I tampoc ha tingut una economia bona a casa, també ho ha tingut difícil, i ha pogut sortir.

Si tu vols, com a país, si tens un projecte per donar referents als més petits, quan els hi demanes la nacionalitat espanyola ho trenques, m'explico? Perquè segurament que hi ha més gent que ha fet una carrera només portant 6 anys aquí, i per tant, no pot demanar-la. Així, si tu vols referents, per aquí dius una cosa i per aquí també talles. Sé que és la llei, però no crec que sempre la llei tingui la raó, ja que moltes vegades aquesta pot ser més endarrerida que la mentalitat de la societat.

J - És un punt per posar sobre la taula, amb aquesta recerca es pot posar sobre la taula. Jo ara faig d'advocat del diable, però et podran dir, "Home, l'únic lloc que no pots treballar és a l'àmbit públic, però pots a tot el sector privat".

Y - Tu dius això, però aquí com a país defensem lo públic, defensem l'escola pública. L'escola pública ha de ser el referent per a tot. Per tant, sí, defensem lo públic, defensem la sanitat pública.

J - Això és molt interessant perquè sobrepassa l'àmbit acadèmic, educatiu. Aquí nosaltres podem dir, el professorat ha de ser acollidor i tal, però també podem dir *cuidado*, que hi ha qüestions legals que també poden representar un fre. Esta bé que ho ressaltis. Nosaltres això ho destacarem a la teva historia.

### **Suggeriments**

Vam dedicar la darrera part de l'entrevista al tema de les orientacions que en Youcef tindria pels joves nouvinguts. Una cosa que va destacar, en primer lloc, va ser que cal aprendre la llengua del país.

Crec que és esforçar-se, aprendre l'idioma que és molt important, jo crec que l'idioma és una cosa bàsica per poder espavilar-te. Una eina que t'obre les portes de la comunicació i et fa entendre moltes coses de la societat on vius, ja que al darrere de cada paraula hi ha una història, una identitat i un significat.

Va ressaltar també, el que mencionava en un moment anterior sobre la importància de mantenir una perspectiva sobre quina hagués estat la trajectòria *normal* per a algú si s'hagués quedat al seu país.

I, també el que deia abans: estudiar com si estiguessis allà, al teu país. Perquè si tu estàs al teu país segurament haguessis fet el batxillerat, malgrat sigui un país del tercer món que és molt pobre, o no sé què, hi ha molta gent que estudia. Per què quan arribes aquí has d'anar a treballar? I si en el país d'origen no hi havia la possibilitat de poder estudiar, ser aquí és una oportunitat per fer-ho. La primera generació que va arribar aquí evidentment havia de treballar, i era perquè van venir aquí per buscar diners. Però quan aquest nen petit és reagrupat pel seu pare, el seu pare no el reagrupa perquè porti diners, el reagrupa perquè vol que visqui amb ell i vol que visqui en aquesta societat. Per tant, pel fet de viure en aquesta societat, tu has de continuar.

Pel que fa a les trajectòries d'èxit escolar, en Youcef anomena dos beneficis principals: la importància de tenir un títol per entrar al sector professional i el paper dels estudis per millorar el procés de la integració social.

Tampoc recomano seguir la meua trajectòria perquè també hi ha altres vies, perquè en aquella època quan vaig estudiar jo, era fer una carrera, era el moment. Ara pots fer altres coses, pots fer graus [professionals], tens altres vies i simplement, perquè malgrat no hauria de ser així, avui en dia és molt important un diploma. És molt important. Si tu tens el diploma no assegures la feina, evidentment. Abans potser sí, però ara hi ha molta competència i molta gent que està aturada... Si tu no tens el diploma no t'assegures la feina perquè, clar, no tens el diploma. Però si a més ets estranger, no l'aconseguiràs de cap manera. Per tant, ser estranger i tenir un diploma és un recurs molt important.

Jo crec que, a part, l'escola, l'institut i això t'ajuden a integrar-te en aquesta societat. Si tu acabes a 4rt d'ESO la teua integració, per desgràcia, acaba quan acabes 4rt d'ESO. Quan surts al carrer, vas amb els teus amics marroquins, els sudamericans amb els seus amics sudamericans, per tant l'escola és un lloc, no ideal evidentment, però que ajuda molt a la integració.

Finalment, en Youcef destaca uns beneficis menys tangibles de l'educació, que es relacionen amb les oportunitats que els estudis superiors t'aporten, i el propi valor de la formació acadèmica.

Jo per exemple, pel fet d'haver estudiat, de fer la carrera, segurament tinc accés a més àmbits que la majoria dels marroquins que no han estudiat i, per desgràcia, són la majoria dels que són aquí a Osona. Tinc accés en aquest àmbit, tinc accés a la universitat.

Hi ha molta gent, molts marroquins, que no han vist mai la universitat, potser al Marroc sí però aquí no. El fet de tenir accés a tants àmbits diferents fa que la persona tingui estratègies o pautes de joc per poder jugar-hi quan t'hi trobes en aquests entorns. T'obre moltes més portes. I clar, les coses les veus d'altra manera. De fet, estudiar és el que et fa diferent, simplement reflexiones més i veus les coses amb una altra perspectiva.

### 3.3. Narratives visuals

Un altre resultat important de l'estudi ha estat la realització de 8 narratives visuals a través de les quals hem explorat altres formes de reflexionar i compartir l'experiència. L'elaboració d'aquests relats en forma de vídeo ha implicat un treball compartit amb els nostres col·laboradors de guionatge, de localització etnogràfica de llocs significatius i decisions sobre com (re)prentar-se. A més, aquests documents estan pensats per apropar la recerca a estudiants i famílies immigrants (primera i segona generació) d'ensenyament primari, secundari, professional i inclús universitari. Una població potser no disposada a llegir un informe de recerca però sí a visualitzar un petit documental a partir del qual poder començar una reflexió i una conversa. També poden servir com un recurs per parlar i discutir en tutoria, o a classe.

Tots els vídeos realitzats estan disponibles a la web del projecte <http://www.ub.edu/esbrina/proj-arafi-2011.html>, subtitulats en castellà i anglès; i estan allotjats a: <http://vimeo.com/user8631255/videos>

- Patricia: "Superacción". <http://vimeo.com/38435164>
- Khalid: "Viure l'estigma en positiu". <http://vimeo.com/41768781>;
- Samyaa: "Mai no és tard". <http://vimeo.com/39221555>
- Yuanhao: "Una trajectòria de canvi". <http://vimeo.com/40024448>
- Ana: "Trànsits: trajectòries de l'aprenentatge i la formació". <http://vimeo.com/40925512>
- Imane: "Punt sense final". <http://vimeo.com/38781450>
- Mohamed: "Faig les coses perquè m'agraden i perquè ho vull fer i ja està". <http://vimeo.com/40450155>
- Youcef: "Tots som iguals, però alguns ho són més que altres". <http://vimeo.com/39478248>
- Narratives biogràfiques de joves immigrants en les seves relacions amb la universitat i el món professional. <http://vimeo.com/38435163>

### 3.4. Eixos d'anàlisi

De l'anàlisi temàtic detallat de les 8 narratives biogràfiques –i tenint en compte la metanàlisi dels estudis existents sobre el tema- n'hem extret un seguit d'elements que s'entrecreuen de manera particular en l'experiència de cada participant en la recerca. Tots hi són presents i han estat assenyalats de forma tàcita o explícita per tots els nostres col·laboradors. Però no tots actuen en el mateix sentit, ni tenen el mateix significat i les mateixes conseqüències per a cadascun d'ells.

#### 3.4.1. La voluntat de ser (dimensió personal)

Quan ens aproximem a les trajectòries d'èxit educatiu dels participants trobem que la seva dimensió personal juga un paper molt important en el desenvolupament de les mateixes. Algunes d'aquestes característiques són compartides per alguns dels participants, altres estan més vinculades a experiències particulars viscudes.

Alguns dels elements que emergeixen són:

- *La capacitat d'acció.* La recerca de recursos, la cerca d'opcions que els hi permetin accedir allà on volen arribar, ja sigui per accedir a formació, o bé per obrir-se portes a nivell laboral. Fer especial atenció a les formes de teixir vincles entre l'experiència educativa i les opcions professionals. Tenir iniciativa com a part de l'èxit escolar i laboral.
- *El sentit.* Cap de les trajectòries estudiades ha estat "un camí de roses". Però totes elles es caracteritzen perquè en un moment determinat troben que estudiar té sentit i que connecta amb la seva vida. A la vegada, la visió d'una direcció de futur marca determinades eleccions, ja sigui per decidir en quin tipus de feina es vol participar o per buscar la possibilitat d'aconseguir un somni, i donar resposta a les expectatives pròpies. Els estudis com un recurs útil per accedir a determinades àrees professionals tenen un sentit diferent per cada cas.
- *La confiança en un mateix.* Creure en les capacitats de cadascú, en les habilitats, i tenir un coneixement de les competències pròpies sembla determinant en la gran majoria dels participants. Encara que desenvolupar l'autoestima no sempre els hi hagi resultat fàcil. Aquesta dimensió es reflexa de forma especial en la relació amb la feina.
- *L'esforç.* Aquest és un element clau al llarg de tota la trajectòria escolar. És una noció recurrent quan parlem de les dificultats que es troben amb l'idioma i durant els primers passos pel sistema educatiu. Es destaca com un recurs propi per aconseguir les fites que es van posant en diferents moments de les seves trajectòries.
- *La superació.* En certes ocasions l'esforç no és suficient o no es pot desenvolupar sense una actitud de superació. De capacitat per trobar una força interna que permeti millorar les pròpies accions i comportaments i, en alguns casos, les experiències dels pares.

- *Les ganes d'ajudar.* La dimensió de l'ajuda es situa en dos nivells. En el seu propi entorn familiar, per tal de contribuir a millorar-ne l'economia. En aquest sentit busquen feines per poder ajudar a casa i pagar els estudis. I en l'entorn social, alguns participants volen treballar en alguna cosa en els hi permeti ajudar a d'altres immigrants, però no només, sinó també a diferents grups socials i a la societat com un tot. Un parell han fet de voluntaris i uns quants tenen feines que faciliten l'accés i la implicació social, mestres, metges, mediadors...
- *Les ganes de millorar personal i professionalment.* La seva implicació i dedicació a la feina. Els seus desigs i pretensions de canviar actituds i d'alguna manera, la societat.

### 3.4.2. L'experiència de la transició

#### Sobre el sentit d'estar i ser en trànsit

La localización es un concepto inspirador para definir las nuevas identidades “en tránsito” que pueblan las sociedades plurales, en particular, para analizar la localización psico-socio-política de las mujeres emigrantes. (La Barbera, 2010: 70).

La noció de transició es presenta com a dúctil i mòbil. Està vinculada a l'estar i ser en trànsit. És geogràfica, però per sobre de tot és un estat, podríem dir, *mental*: una manera de pensar com es performen les identitats en les societats contemporànies. Estar i ser en trànsit ens parla de posicionalitats i descobertes en intersecció. Implica l'experiència d'un transitar que es focalitza en determinats moments crítics, però que està present de cos sencer, en la trama biogràfica dels subjectes.

En certa manera, ser avui és ser -o poder ser-, en trànsit permanent. Es transita entre identifications sexuals, familiars, religioses, patriòtiques, però també en les xarxes socials i les aficions esportives.

Han estat especialment les postfeministes i les que es mouen en els models de pensament *queer*, les que han potenciat de manera deliberada la necessitat d'articular la noció de trànsit com a praxis política. En aquest sentit, estar en trànsit no és una anomia sinó un referent interseccional. Travessa totes les experiències i *condicions* (home, dona, emigrant, marroquí, xinès, estudiant, classe social, viure en un poble o en una ciutat...) dels subjectes. En el nostre cas ens afecta als nadius (hi ha nadius avui?), i als emigrants (no són tots d'alguna manera emigrants de condició, tot i que no de legalitat?). D'alguna manera els que anomenem 'emigrants' són els que fan del trànsit una explícita condició de ser. La qüestió a debatre –una d'elles- és com són afectats per les experiències de trànsit: Quines empremtes deixen en el seu relat biogràfic; com negocien les seves posicions des d'aquest lloc interseccional.

En les experiències de les persones emigrants, el trànsit té a veure amb formes de vida i de relació; amb l'entrada en d'altres llengües i referents religiosos; amb els canvis de posició social; amb la possibilitat de reinventar-se. Però també amb els

rols socials respecte els quals pot significar ser home o dona. Però sobretot, té a veure amb com es viu la necessitat/obligació de situar-se, entre 'l'allà' (referents d'origen) i 'l'aquí' (referents del nou entorn). Imane sintetitza amb claredat aquesta posició quan ens diu: "Jo ho dic, els meus orígens són d'allà però jo sóc catalana."

En l'estar en trànsit La Barbera (2010: 70) ho anomena com el "*fuera dentro*" que considera "como lugar psico-físico, y al mismo tiempo ser 'fuera dentro' como condición de existencia, es una posición epistémica desde la cual el género se muestra como inherentemente interseccional". I qui diu el gènere diu també la condició d'emigrant (home i dona) que també es troba afectada per aquesta condició de *fuera dentro*, com veurem als següents paràgrafs.

**El *fuera dentro* als relats biogràfics: "tu estàs jugant entre dues comunitats, que no et sents ni d'aquí ni d'allà. I això sempre és molt difícil" (Youcef)<sup>21</sup>.**

En els relats biogràfics la noció de trànsit com a lloc de *fuera dentro* apareix *encarnada* en diferents experiències i localitzacions. Bona part dels *talls* que s'han fet ens mostren els *llocs* i les institucions en els quals pensem que les persones transiten o tenen experiències de trànsit que els afecten. Però no ens queda clar si estar *en* (l'escola, la família, una nova llengua, un barri,...) suposa de manera indefectible una experiència de trànsit.

Així, en el relat de Samyaa, hem destacat el fet de viure a l'Eixample de Barcelona i anar a una escola religiosa com dues experiències de trànsit respecte viure al lloc d'origen i amb la tradició religiosa familiar. També inserir-se (o no) en el grup d'amics locals, es considera com a un manera d'experienciar el ser en trànsit, donat que demana una elecció de forma de vida. Això mateix li passa a Mohamed, tot i que en el seu cas, consideri que l'ajuda la forma de viure el trànsit l'edat en que arriba a la nova societat.

La llengua i el lloc d'origen es mostren com a llocs privilegiats de trànsit. Aquests dos *llocs* que configuren experiències de *fuera dentro* hi son assenyalats per Imane, Mohamed, Khalid, Youcef, Yuanhao i Patricia. Mohamed ens representa aquesta posició quan ens diu: "venir cap aquí implica deixar una vida enrere, una família, els amics, tot es fa més complicat i canviar d'ambient, canviar de cultura, canviar de llengua són canvis totalment radicals".

L'experiència de trànsit apareix no en el record del que s'ha viscut sinó en el balanç que es fa de com s'ha afrontat l'experiència de sentir-se en moviment i davant del dubte del que es vol (o es pot) ser. Aquesta disjuntiva -el trànsit ho és- Imane l'afronta des del desafiament de superar-se constantment: "T'has de fer valdre el doble" i Mohamed, com Khalid, prenent el que es valora com el millor de les dues realitats en les que es transita. Respecte això el primer ens diu:

---

<sup>21</sup> Nota introductòria: Des d'una metareflexió les cites que cadascú ha agafat diuen més de com els i les recercadores hem interpretat la noció i experiència del trànsit (d'estar en trànsit i transitar) que el que realment ens diuen les persones que han col·laborat amb la recerca.



Quan ets petit tens aquests petits conflictes de no voler sentir-te diferent ni rebutjat. Però ja més tard sempre m'he sentit molt orgullós del fet de ser d'una altra cultura perquè et permet (...) entendre la meua cultura i la d'aquí, conviure amb les dues, entendre les dues, moure'm per les dues cultures sense cap tipus de problema, (...) poder conciliar les dues cultures (...). El fet de tenir un altre idioma també sempre va bé. I per això, així com quan era petit sí que tenia això de no voler sentir-me diferent, quan em vaig fent gran sento que realment és un avantatge, més coneixement i més riquesa cultural i de pensament. [...] Conforme vas agafant confiança amb la gent i ja tens una trajectòria, vas perdent la idea aquesta de que ets de fora i t'acabes sentint igual que la resta. Però tenir aquest petit sentiment de que sempre ets diferent això ha estat sempre.

Per la seva part, Khalid manifesta, des d'un posicionament antiessencialista:

Jo no sé quin és el meu origen. Jo sóc bastant antiessencialista amb la cultura, i amb les persones doncs més encara, i més en una societat postmoderna, la fragmentació del jo es més evident que mai, no? Som diferents persones englobades en un sol subjecte que porta a una *performance* segons el context,... Som diferents personatges. Jo sempre he tingut problemes en aquest sentit. Moltes vegades topo amb aquesta peixera i dius no. Sempre al tenir uns altres orígens hi ha un estigma, vull dir que és un estigma que es fa present. [...] Jo crec que la identitat viscuda es molt relativa, és dinàmica... en un moment donat et pot interessar una cosa, en un altre una altra, i concretament en un moment.. llavors no ho tinc present.

El que ens mostren aquestes evidències és que l'experiència de trànsit, considerada des de la perspectiva del *fuera dentro*, qüestiona no només la transcendència que sovint se li dona al fet de l'origen –el lloc de procedència– sinó que ofereix unes eines conceptuals i de capacitat d'acció que poden ajudar a superar dicotomies i estereotips, no només en la recerca, sinó especialment, en les polítiques socials i educatives.

### 3.4.3. La importància de la família

El present apartat vol reflexionar sobre la influència o la mediació que les famílies han produït en les trajectòries d'èxit dels i de les joves que han col·laborat a la recerca. En aquest sentit, han aparegut diversos temes d'interès que aporten una mirada entorn dels valors desenvolupats i el posicionament que ocupen dins de la societat d'acollida.

D'alguna manera, en aproximar-nos a la mediació de les famílies en les trajectòries d'èxit escolar dels joves, sorgeixen qüestions vinculades als seus papers en el context social i cultural al qual pertanyen, i als desitjos i expectatives de vida dels subjectes implicats en la recerca. Un factor a tenir en compte és la temporalitat de la seva estada; d'una banda, aquelles famílies que tenen la intenció de tornar als seus llocs d'origen una vegada complerts els seus objectius laborals, i de l'altra, aquelles altres que veuen la seva nova societat d'acollida com un lloc estable per a

viure. En els primers casos (aquells que pensen en el retorn) hi ha certa tendència a no integrar-se dins de l'àmbit acadèmic, degut a la distància entre els diferents sistemes educatius. D'això en dóna compte Mohamed en argumentar que:

...tota persona que emigra sobretot en els països àrabs és per acumular una mica de diners aquí i tornar cap allà. Llavors amb aquesta idea sí que inicialment hi ha hagut un període per part dels pares de no donar gaire importància a l'educació d'aquí i això potser a vegades, que no és culpa d'ells perquè volen tornar i no són molt conscients del sistema educatiu i tampoc són gaire conscients de la importància de l'educació.

Per una altra banda, les famílies que tenen expectatives d'estabilitzar la seva residència al lloc d'acollida, en termes generals, tendeixen a motivar als seus fills i filles a fer una integració, no només social i cultural, sinó també acadèmica, anant més enllà de la laboral únicament. Aprendre una llengua nova i accedir als privilegis que dóna realitzar una carrera acadèmica, suposadament millorarà la vida d'aquests joves en relació a la dels seus pares. En aquests casos, la motivació per l'accés i superació de les proves acadèmiques porta una doble dimensió: per una banda, l'adquisició dels coneixements i les titulacions pertinents, per l'altra, les experiències socialitzadores que acompanyen la vida a la universitat. En aquesta línia, Ana recorda al seu germà dient-li:

“aunque no te importe andá a la universidad por ir, por la experiencia de estar en la universidad, por la gente que conoces, por cómo aprendes... porque realmente yo lo que aprendí aquí no es aquello que ponía en los libros.”

En contrapartida a aquesta situació, i col·locant-se des de l'extrem, també apareix com a problema la pèrdua d'elements culturals del país origen. L'hegemonia de la cultura i societat d'acollida pot arribar a reduir la intensitat amb la que es viuen elements de la cultura origen. D'això en parla Kahlid en explicar que:

Totes les famílies, exceptuant la nostra, que han vingut en una fornada més tard, han considerat la llengua com una forma d'integració a través de l'anul·lació de l'àrab. Això ho veig quan vaig al Marroc, que és que els fills dels que viuen a Anglaterra parlen només anglès. I els meus pares, sí que han volgut que aprenguéssim l'àrab i ho vam preservar.

La negociació que implica apropiar-se o desestimar elements culturals dels llocs d'origen és un tema que no hem abordat amb prou profunditat com per a establir algun tipus de reflexió conclusiva. En tot cas, i donant sentit a les argumentacions dels i de les joves, apareixen quatre dimensions que parlen d'algunes de les qualitats que hem trobat més significatives; aquestes són: (a) *La relació amb la formació acadèmica.* (b) *La motivació i recolzament dins de l'àmbit familiar.* (c) *L'esforç de pares i mares, i de fills i filles.* (d) *L'Autoritat dels pares i mares.*

### ***(a) La relació de les famílies amb la formació acadèmica.***

La relació dels pares i mares de les persones que han col·laborat amb la investigació és diversa. En un principi, només un dels casos (la mare de Ana) té estudis universitaris, i la resta, si té estudis, són de grau mitjà o inferior. Malgrat això, la mirada que es construeix dins l'àmbit familiar és positiva, encara que es mostra de diverses maneres. La posició de la família bascula entre aquelles que veuen l'accés a la universitat com una millora en diversos aspectes social, culturals i econòmics; i aquelles que prefereixen pels seus fills i filles una formació de temps curt que garanteixi un accés al món laboral de forma immediata. Les primeres motiven per l'estudi, com en el cas d'Imane en argumentar que:

I jo diria que és la que ens ha empès més, el meu pare evidentment sempre ha dit "heu d'estudiar", però la meva mare és, "heu d'estudiar perquè..., per això, per això i per això" i era l'exemple a seguir.

Les segones s'orienten cap a la rendibilitat econòmica, com en el cas de Youcef al explicar que:

... Segurament que, per casa meva, era millor estudiar una cosa d'una any o el que sigui, per poder anar a treballar i aportar diners, que això és molt important a casa nostra.

Sigui com sigui, en termes generals s'emfatitza allò que pot aportar l'educació i els estudis universitaris a nivell personal i professional. És com si, amb la formació acadèmica, es superés el grau (social, cultural, econòmic, etc.) assolit pels pares i mares; es veïés com una suposada superació generacional entre pares, mares, fills i filles.

### ***(b) La motivació i recolzament dins de l'àmbit familiar***

En termes generals, a l'àmbit familiar es desenvolupen tasques de recolzament que afavoreixen l'accés dels joves a una formació escolar i acadèmica. Així doncs, són els pares i mares, juntament amb germans grans, qui motiven per a que els i les joves pugin desenvolupar el seu potencial com a estudiants a la universitat, malgrat algunes dificultats (econòmiques en el cas de Yousef, de qualificació en el cas d'Imane, etc.). El fet de no arribar a la nota de tall per accedir a la universitat, o no trobar plaça a la facultat desitjada, són circumstàncies que s'han vist superades gràcies al recolzament de la família. Per exemple, la frustració d'Imane per no haver obtingut els resultats esperats va ser superada pel recolzament del seu germà que la motivà a continuar estudiant. En aquesta línia, la reflexió de Mohamed també reflecteix la motivació que va rebre dels seus pares:

Jo sobretot, el fet de que jo hagi continuat estudiant és en gran part degut als meus pares que han apostat per mi, han vist que realment mostrava interès i també per part de l'escola, professors, tothom... Si et trobes amb una persona que et va motivant doncs et motiva a estudiar i a continuar. És lo important.

La motivació de pares i mares cap als seus fills i filles sembla ser una actitud que, generalment, potencia l'esforç a l'hora de que els joves desenvolupin les seves trajectòries dins de l'àmbit acadèmic.

***(c) L'esforç de pares i mares, i de fills i filles.***

L'esforç és vist com un valor afegit i positiu de forma bidireccional entre pares, mares, fills i filles. El cas més evident és el de Patrícia que, agraïda, té la voluntat de correspondre a l'esforç que han fet per ella.

Jo si algun dia arribo a tindre diners el primer que faré és comprar un pis als meus pares. [...] són els meus pares s'han esforçat perquè jo tingui una educació, perquè estigui aquí, perquè no em falti res.

El reconeixement de l'esforç realitzat pel pare i la mare de Patrícia a través d'afirmacions com "m'ho donaven tot", es reconduïx a través del desig de compensar pels seus esforços. D'altra banda, malgrat les motivacions rebudes dels seus pares, Yousef va patir dificultats econòmiques que distanciaren el seu posicionament del dels seus pares; distanciament que, tal com ell argumenta, potser era degut a que els seus pares no tenien estudis:

El fet de no haver viscut ells [els pares] una trajectòria d'estudiants [els pot portar a pensar] que tu vas a l'escola i ja ho tens tot a l'escola. No necessites de res més, no necessites cap altre ajut.

Les dificultats econòmiques lligades a l'esforç d'uns i altres, es configura com una trama problemàtica vinculada al paper de la família en l'èxit dels i les joves al món escolar i universitari.

***(d) L'autoritat dels pares i les mares.***

Les relacions familiars bàsicament s'han basat en fomentar la motivació, però en algunes circumstàncies les famílies han imposat la seva autoritat. És significatiu el cas de Patrícia que narra la història que la va portar a no marxar de la casa familiar per a estudiar en una altra universitat.

"Doncs, jo vull ser advocada, vull ser advocada, vull ser advocada". [...] quan volia inscriure'm a Dret no hi havia places. No hi havia places de Dret en tota Barcelona. Quedava, per això, Tarragona, Lleida o Girona, i em vaig pensar fins i tot anar-me a viure a Tarragona. I els meus pares em van dir que no, que no em podia anar a viure allà i vaig estar una setmana, no sé si era depressió, però vaig estar fatal. Plorant perquè quan ja tenia lo que creia que volia no ho podia fer.

#### **3.4.4, El paper de les institucions educatives**

L'*Informe sobre la joventud 2010* (González-Anleo; González, 2010) de la *Fundación Santa María*, posa de manifest que la institució que els joves situen com a més mereixedora de la seva confiança (la segona després de les Organitzacions de

voluntariat) és el sistema d'ensenyament. Un 65,2% dels joves enquestats per aquest informe confia molt (12,6%) o bastant (52,6%), en el sistema d'ensenyament (un 5% més que en el mateix estudi de l'any 2005). Això, malgrat que Espanya i Catalunya són els països europeus (només tenen per davant Portugal i Malta) amb un grau més alt de desafecció escolar que es manifesta en un elevat percentatge d'abandó escolar. Segons Alegre i Benito (2010: 67) "en el año 2007 un 31% de los jóvenes españoles de entre 18 y 24 años no había completado con éxito los estudios secundarios postobligatorios. Este dato sitúa a España 15 puntos por encima de la media de la UE-27, a la cola de los países europeos, siendo tan solo superada por Malta y Portugal".

Tot i així, el sistema d'ensenyament continua tenint un paper fonamental a la vida dels joves. Perquè els hi facilita: un tipus de formació, l'obtenció de títols, etc.; o bé, perquè en alguns casos, els hi dificulta: sentir-se reconeguts, desenvolupar l'autoestima, trobar el seu camí d'aprenentatge.

De fet, l'informe de la *Fundación Santa María* de 2010, que dedica un capítol als joves immigrants, constata que les institucions, llocs i fonts de informació on aquestes persones consideren que es diu lo fonamental en quant a idees i interpretació del món i de la vida són, per aquest ordre d'importància, la família (88%), el grup d'amics (82%), els centres d'ensenyament, (66%), els llibres (65%), i l'església (57%).

Però, quin ha estat el paper de les institucions educatives pels vuit joves que han participat en la nostra recerca i que formen part d'aquest 3,8% d'immigrants extracomunitaris que ha continuat fins als estudis universitaris i cap al món professional?

El que reconeixen i expliciten de diferents maneres totes les persones que han col·laborat en aquest estudi és que l'educació obre portes, permet recórrer nous camins i t'ofereix noves possibilitats. Però el trajecte pel sistema educatiu no sempre resulta fàcil. Molt menys quan ho fas amb una *motxilla* ètnica, social, cultural i lingüística diferent.

La dimensió emocional de l'aprenentatge s'està començant a entendre com quelcom fonamental pel desenvolupament cognitiu. Així la impressió que poden tenir moltes criatures de sentir-se en perill o ferits per les amenaces intel·lectuals, reals o imaginàries que es troben a l'escola, pot tenir conseqüències imprevistes en el seu creixement (Cummings, 2000). D'aquí que la importància de sentir-se emocionalment segur, i la possibilitat de poder desenvolupar aquest sentiment en tots els cicles del sistema educatiu és quelcom que, en general, té bastant a veure amb l'actuació dels docents; encara que també amb la resta dels companys.

### ***Afecció i desafecció a l'escola primària***

Aquells que van cursar aquí aquesta etapa educativa, assenyalen com a particularment important el tipus de relació que aconseguien establir amb els docents. I es refereixen als mestres que els hi donaven inspiració, sensació de seguretat i proximitat, i els mestres que no.

## ***L'escola secundària: un ritu de pas***

L'ensenyament secundari obligatori en un primer moment, i el batxillerat després, representen per a molts joves que no aconsegueixen ni interessar-se pel que se'hi ofereix, ni desenvolupar la suficient capacitat de resistència com per a treure'n partit, un autèntic ritu de pas. De fet, és en aquesta etapa on es produeix el major nombre de *desercions*.

En aquesta etapa les experiències dels participants a la nostra recerca són variades. A alguns els hi va anar bé l'ESO i pitjor al batxillerat. A d'altres tot el contrari.

La manca de domini de la llengua –que pot dificultar greument la comprensió, i inclús l'entrada a l'institut<sup>22</sup>- i les diferències ètniques i culturals -que poden arribar a produir episodis de matonisme o retornar-los una visió estereotipada i basada en els prejudicis sobre aquells que es veuen com a diferents<sup>23</sup>- es perfilen com els dos majors obstacles que van haver de traspasar a l'ESO. Quan l'immigrant extracomunitari és de classe mitja, el xoc cultural en entrar a l'escola pública pot ser considerable i de caire molt diferent<sup>24</sup>.

El canvi de mirada, que no només els nouvinguts sinó un bon nombre d'estudiants d'ESO, perceben en els docents respecte als estudiants de batxillerat (*són els que han arribat, els que realment sembla que volen estudiar*), va ajudar a alguns dels nostres col·laboradors durant aquesta etapa. Però l'augment de l'exigència acadèmica també els hi va suposar un esforç extra.

En qualsevol cas, en aquest cicle educatiu, més que a la institució com un tot –amb o sense sistemes específics d'acolliment per a persones amb dificultats d'aprenentatge degudes a les diferències lingüístiques i culturals<sup>25</sup>-, els participants en la nostra recerca assenyalen aquells docents que van creure en ells, que els hi van tornar una mirada positiva i que els van empènyer a seguir endavant. Però també, aquells amb els que van patir diversos tipus de conflictes.

Per altra banda, el camí des de la primària a la universitat no es configura com una senda lineal, sinó que és una ruta amb sortides i entrades, pauses (períodes de treball) i bifurcacions (estudis de formació professional).

---

<sup>22</sup> “Fue muy duro para mis padres conseguir que entrase al instituto porque yo, piensa que yo no hablaba ni una palabra en catalán... Y realmente se lo negaron a mis padres, prácticamente no lo permitieron. Mi madre se volvía loca” (Ana, d'Argentina).

<sup>23</sup> “*Tiene la peste, que no la toquéis o no sé qué*”. [...] “Esborraria tota l'ESO”. (Imane, de Marroc).

<sup>24</sup> Fue bastante duro. El comportamiento que tenían [los alumnos], no me lo podía creer. Cómo se comportaban en los recreos, era... Yo no podía creer lo que vivía realmente: las palizas que se pegaban, la manera de hablar, la manera de tratar al profesor... no sé, muy extraño (Ana d'Argentina).

<sup>25</sup> Cal recordar que la Comissió Europea ha ampliat el concepte de necessitats educatives especials que engloba a totes aquelles persones que per característiques personals, culturals, socials, religioses, ètniques, etc., poden requerir d'un suport especial per a poder assolir determinats aprenentatges. <http://www.european-agency.org/>

### ***La universitat: si no fàcil, sí gratificant***

Els estudis universitaris són unànimement assenyalats com una bona experiència. Consideren la Universitat com un lloc que els hi va obrir horitzons i possibilitats, i en molts casos, es van sentir reconeguts pels seus professors. En aquesta etapa les problemàtiques estan relacionades amb la manca de recursos que implica haver de treballar. Una situació que s'ha agreujat, -per a ells i per a totes les persones que han de pagar les seves despeses i fins i tot ajudar a la família-, a causa del nou pla de Bolonya. Però també, en alguns casos, en la dificultat de triar la carrera (ara el grau) en àmbits totalment desconeguts per ells i les seves famílies que, en molts casos, tenen un baix nivell de formació. Aquí l'orientació professional als instituts, de la que ningú ha fet esment, podria haver jugat un paper considerable.

En totes les trajectòries destaca el paper fonamental (positiu o negatiu) del professorat al llarg de tota l'escolaritat. Així es constata que les institucions educatives no són els edificis, les cadires o els recursos docents, són especialment les persones que els habiten, i en particular, el professorat qui els hi dona un estil i promou (o no) un ambient d'aprenentatge (Casanovas, 2011).

#### **3.4.5. El paper dels amics i les relacions**

Seguint un model de pensament que privilegia la influència de l'entorn sobre la persona, trobem que les amistats poden donar una bona empenta als estudis. Els ànims donats pels amics van ajudar a molts nous estudiants a seguir estudiant; així com el desig de continuar amb el mateix grup d'amics també va contribuir a impulsar-los a seguir estudiant amb aquest grup.

No obstant això, no podem ignorar la posició més activa de molts que van triar els amics que s'ajustaven més a les seves ambicions o que els respectaven més. Triar els amics volia dir abandonar els que feien campana o buscaven les drogues, per exemple.

No han faltat els relats de dificultats a l'hora de fer amics, marcades per conflictes: des d'una posició més aïllada i desconfiada, animada per les dificultats amb l'idioma, fins a l'agressió física davant un insult racista. La primera es caracteritza per una autoexclusió dels grups i una suposició d'un entorn hostil ajudada per la incomprensió lingüística. La segona va ser considerada per la seva protagonista com una manera de guanyar-se el respecte al moment de la seva arribada.

Potser, l'evidència més destacada de la integració a la societat d'acollida és tenir amics autòctons. En aquest cas, tenir amics catalans donava als nostres joves una comprovació de la seva bona integració. En les paraules de Samyaa, tenir amigues "súper catalanes" li fa sentir-se "molt d'aquí". Igualment, almenys dos joves van parlar de l'obligació de tenir amics "d'aquí", aquesta obligació autoimposada o exigida pels pares pot donar-nos una idea de com les amistats poden ser al mateix temps un repte i un suport.

El repte de les amistats també es relaciona amb la seva inestabilitat, que òbviament desagrada a molts. Amistats d'infància podien convertir-se en agents de

matonisme a la secundària i, en aquests casos, el racisme podia barrejar-se amb la xenofòbia d'una manera força confusa. També és interessant notar que el discurs d'aquestes persones podia, al mateix temps, reconèixer la persona com "d'aquí" (eren amics de primària), però discriminar-la pel seu origen o ètnia. De totes maneres, es tractava de justificar la discriminació a partir de la pertinença o no al grup o al país.

Les dificultats per tenir amics catalans també estan relacionades amb les diferències culturals. Com fer-se amic d'algú que parla de coses que no has vist mai (ordinadors, videojocs etc.)? En aquests casos, buscar-se amics que comparteixen les mateixes referències culturals semblava la millor alternativa, encara que pogués representar també un fracàs o un endarreriment de la integració.

L'arribada a la universitat va ser referida per més d'un jove com una oportunitat de canviar de grup d'amics i sentir-se més còmode. La curiositat i les preguntes sobre els orígens són diferents a la universitat, hi ha més respecte i més gent disposada a estudiar, com tu. Igualment i paradoxalment és més fàcil identificar-se amb els altres quan ja no hi ha tantes etiquetes: "gent diferent, com tu".

La participació en un grup esportiu (bàsquet, boxa etc.) es constitueix com una font d'amistats diferents de les de l'escola. En aquests grups, sembla que les diferències ja no importen tant i que és més fàcil tenir i participar d'una comunitat d'amics, que no pas en una classe.

### **3.4.6. El món del treball**

El món del treball es pot definir per dues etapes diferents. Per una banda, tenim l'etapa del món laboral que està marcada per les primeres feines puntuals que els participants agafaven quan encara eren adolescents. Per l'altra, veiem que en un moment posterior, la situació canvia i les persones arriben al món professional. La diferència es troba en la introducció d'una visió de llarg termini – la noció de estar desenvolupant una carrera professional– i una identificació personal amb l'àmbit laboral, que es fa visible per les maneres de parlar de la feina, passant del "jo treballo" en un lloc (per exemple, a una botiga), al "jo sóc" o "jo faig de" (mestre, educador social, etc.). En les dues etapes, el món del treball té un paper important en la formació dels joves.

En els diferents casos que hem vist, començar amb la primera feina és un moment important per als participants. Aquest primer treball normalment té alguna relació propera amb el context del jove. De vegades l'oportunitat de treballar estava relacionada amb les activitats extracurriculars de la gent, i així connectava amb els seus interessos personals. Per exemple, una de les participants en aquest estudi va començar a treballar al casal d'estiu on anava quasi tots els anys anteriors. Per d'altres, el primer contacte els arribà a partir d'un amic o d'una relació familiar, o bé pel propi entorn quan el jove es troba un cartell anunciant una oferta de feina al mateix barri on vivia i estudiava. En relatar aquestes experiències, els participants a vegades ni anomenen el lloc o el tipus de negoci on van començar a treballar, marcant la poca importància de la feina en sí.



D'alguna manera, la narrativa formada pels relats caracteritza la forma en que un jove comença treballar com un procés orgànic, un pas esperat no només per l'individu sinó també per la seva família i el context social. No obstant això, el treball aporta uns beneficis concrets. Primer, s'ha de destacar el benefici econòmic. La necessitat econòmica varia d'un cas a l'altre, però a més de contribuir amb l'economia familiar, tothom valorava tenir els seus propis estalvis. A més, en més d'un cas, la decisió de treballar es va prendre amb la intenció de sostenir i facilitar els estudis. Veiem l'experiència d'una jove que, entre el batxillerat i la universitat dedica un any sencer a treballar, "estalviant per poder pagar almenys el primer any d'universitat per no haver de dependre dels pares" (Imane).

A més de l'aportació de diners, el treball també introdueix noves responsabilitats a la vida del jove. Això permet que la feina actuï com un nou entorn on el jove pot formar-se, aprendre noves competències, i fins i tot, sentir-se valorat. Per tant, començar a treballar amplia la relació que els joves tenen amb el seu entorn. La combinació d'aquests dos beneficis, la independència econòmica i un nou context que ofereix experiències vitals, posa en crisi el vincle que els joves tenen amb els estudis, perquè el món laboral s'introdueix com a alternativa a estudiar. Per exemple, un col·laborador explica com en un moment donat, va preferir agafar una feina que estudiar, justificant la decisió així: "pensé que sería bueno no perder más tiempo durmiendo en clase. Así que acepté y me fui todo el verano a Gerona trabajando". (Yuanhao).

Tanmateix, tots els col·laboradors en aquesta recerca representen gent que va decidir continuar amb els estudis i entrar a la universitat. Aquesta decisió està molt relacionada amb el món del treball, perquè els joves estudien quan s'imaginen fent una professió que demana formació concreta (com és el cas per exemple, per ser mestre, metge o educador social). També, a un nivell més general, perquè pensen que els estudis signifiquen una millora per a les seves condicions laborals i socials. Un col·laborador va observar: "encara que no ho sembli, estudiar afavoreix la promoció social. Perquè tinc uns tiets que tenen negocis i es guanyen molt millor la vida que jo. Aquest no és el tema. Jo crec que és més una qüestió de capital simbòlic, o capital cultural, que vulguis o no també és important" (Khalid). El que expressa aquesta reflexió és una visió dels estudis com una eina que obre portes i dóna accés a diferents oportunitats, que aporta beneficis més enllà dels econòmics.

A l'hora d'entrar a la universitat, la necessitat de seguir dins del món laboral està més marcada. De fet, la noció de mantenir un treball durant l'etapa de la universitat, per ajudar a cobrir les despeses, està molt acceptada i normalitzada. A vegades, aquesta necessitat de treballar afectava de forma negativa la capacitat de l'individu per estudiar, perquè li treia temps i concentració. En molts casos, la transició des del món laboral al món professional comença en aquest moment, quan els joves encara estan estudiant. En aquest sentit cal destacar el paper de les pràctiques (normalment aconseguides mitjançant el programa d'estudis) com una pont entre tenir una feina qualsevol i tenir una feina relacionada amb l'àmbit dels estudis. Però tampoc ha estat sempre el cas. Per una col·laboradora, la relació entre els estudis i la seva formació professional no va ser tant evident; estudiava perquè li interessava, mentre avançava en el món professional de forma paral·lela. Però, es veu que al final tenir un títol universitari li va permetre canviar el lloc de

treball, perquè estava qualificada per presentar-se a més companyies que quan no tenia la llicenciatura.

El fet de ser immigrant i entrar al món professional té tant avantatges com inconvenients. Per una banda, distintes persones compartien la sensació que com a mínim, ser de fora et destaca i et fa més memorable. Alguns tenen la sensació que la gent al seu voltant els dóna més mèrit per haver tingut les mateixes experiències i nivell d'estudis d'una persona catalana (segons una persona originària de Marroc) o també, menys mèrit (segons una persona originària d'Argentina) perquè hi ha prejudicis que diuen que hauria d'estar més capacitada que les persones d'aquí. Una altra comenta que a la seva feina sent que s'ha de fer valdre el doble per obtenir el mateix reconeixement. Aquesta contradicció mostra que els estereotips de diferents països no són iguals, i que l'opinió sobre un col·lectiu, com els xinesos, els marroquins, etc., afecten la manera en que una persona individual és interpretada i valorada.

Una altra dimensió de la importància de ser immigrant dins del món professional és la consciència que tenen algunes persones del seu paper com a model per nous immigrants. La col·laboradora que és mestra sent que ser immigrant l'ajuda a fer la seva feina dins de l'escola, perquè pot acollir millor els nens que vénen de fora. El col·laborador que treballa en el camp de l'educació social té una experiència particular, perquè ha optat per treballar amb els immigrants com a part integral de la seva professió. Per tant, la seva experiència com immigrant, i els idiomes que parla, són dos beneficis importants que la gent no estrangera no tenen, i són coses que són aplicables al seu treball.

#### **4. Conclusions**

El contingut d'aquest informe evidencia el grau d'assoliment dels objectius de caire empíric, analític i de divulgació plantejats en aquest projecte.

La realització d'una metanàlisi de les recerques i informes existents sobre el tema d'estudi ens ha permès evidenciar carències importants com ara la manca d'estadístiques demogràfiques diferenciades sobre el nombre d'estudiants extracomunitaris que arriben a la universitat i sobre les seves característiques.

La metanàlisi realitzada assenyala que les temàtiques a les que més atenció ha prestat la investigació han estat el paper de les famílies; els trànsits entre cultures i les configuracions identitàries (de sentit de ser) i les tensions, transferències i localitzacions relacionades amb aquests trànsits; la trajectòria escolar i universitària i les decisions i trobades significatives que han portat als joves emigrants a seguir estudiant; les relacions amb el món laboral vinculades a les expectatives, les possibilitats i experiències dels subjectes; i les polítiques d'emigració, educatives i d'inserció laboral.

En el nostre estudi empíric, l'anàlisi dels relats biogràfics -tenint en compte els resultats dels estudis existents i les temàtiques tàcita o explícitament tractades pels nostres col·laboradors- ens ha permès oferir instantànies més matisades al

voltant dels elements que entreteixeixen les trajectòries d'èxit escolar i inserció professional d'immigrants extracomunitaris.

En les trajectòries educatives i formatives dels participants en la nostra recerca hi ha dos elements que semblen tenir el mateix sentit i significat. Ens referim als que hem denominat com la voluntat de ser (dimensió personal) i la relació en el món del treball. En relació al primer, tots els recorreguts estan orientats –amb més o menys alts i baixos- per la seva capacitat d'acció, de trobar sentit, de confiar amb ells mateixos, d'esforçar-se, de superar-se, d'ajudar als altres i millorar personal i professionalment. En quant al segon, tots tenen experiències laborals i reconeixen que els hi han aportat uns beneficis concrets tant en termes econòmics com d'aprenentatge personal.

Hi ha tres elements, que hem denominat com el paper de la família; el de les institucions educatives i el dels amics i les relacions, que també han estat cabdals en els camins recorreguts, però el caràcter de la seva influència ha pogut ser totalment diferent. En alguns casos han enfortit les seves decisions per *excés*. És a dir pel reforç emocional i intel·lectual proporcionat per les famílies, les institucions educatives i/o els amics que els hi ha permès sobrepassar les dificultats. Però també per *defecte*, el que significa tot el contrari, que han hagut de fer mans i mànigues per sobreposar-se a situacions que les hi eren adverses.

Finalment, un element que traspasa –a estones com una ferida oberta- el trajecte de tots els participants és el que hem denominat com l'experiència de la transició. L'esquinçament personal, emocional, cultural o social que suposa el fet d'emigrar, el no sentir-se ni d'aquí ni d'allà, l'haver d'enfrontar-se als prejudicis, a noves formes de fer i de pensar... és quelcom transversal. Però no ho és la forma de viure-ho. I d'aquesta forma hi participen molts tipus de factors que van des de la classe social i cultural, al color de la pell i les expectatives que els autòctons tenen sobre els habitants del paísos d'origen dels immigrants.

#### 4.1.Recomanacions

Aquesta recerca mostra que les problemàtiques assenyalades en relació al trànsit dels immigrant extracomunitaris pel sistema educatiu podrien abordar-se de formes molt variades. En aquest sentit les polítiques socials, culturals i educatives que fomentin la capacitat d'escolta, de reconeixement de l'altre, i d'aprendre de les noves situacions semblen fonamentals per poder trobar i fomentar els aspectes més positius de les mateixes.

En els següents paràgrafs apuntem suggeriments per a l'elaboració i la implementació d'aquests tipus de polítiques.

- *Donar visibilitat als immigrants d'èxit.* Si els joves immigrants (i els seus professors) no tenen contacte amb immigrants que han tingut trajectòries d'èxit escolar és més difícil imaginar-se arribant a fer-ho. És necessari ampliar la visió sobre quines possibilitat hi ha pels immigrants. Dins d'aquesta línia, és necessari reconèixer que la llei espanyola prohibeix que la gent no nacionalitzada treballi dins de l'escola pública, una situació que invisibilitza els residents estrangers dins d'aquest àmbit. Per tant, s'han de

buscar solucions que permetin als joves entrar en contacte amb immigrants d'èxit.

- *Promoure la difusió dels aspectes positius de la diversitat cultural (lluitar contra els estereotips).* Ara com al principi, les diferències existeixen i no s'esborren. No es pot controlar l'imaginari popular (els musulmans són terroristes...), però, potser, es podria promoure més la diversitat cultural. Promoure el coneixement de la cultura dels nousvinguts podria ajudar a canviar l'imaginari popular i facilitar la construcció d'un orgull que reemplaci la vergonya.

Ser diferent, encara que la predisposició a establir vincles i el marc de referència sigui positiu, no evita prejudicis i mirades alienants. Això forma part de les relacions i també afecta a la població local. Assumir-ho com a part de les relacions i potenciar-ho des d'una posició d'enfortir-se i d'aprenentatge resulta fonamental. Això implica evitar tant paternalismes com victimismes.

Un entorn més obert, no només centrat en la cultura d'origen facilita el sentiment d'arrelament.

- *Assessorar a les famílies.* Per facilitar la comprensió del procés educatiu dels nois i noies per part dels pares. L'obligatorietat de l'escolarització pot contribuir a encobrir els sentiments de les famílies cap a l'educació. No n'hi ha prou amb explicar a les famílies que l'escolarització és obligatòria i "bona". Treballar sobre les expectatives familiars i parlar de les noves possibilitats que un nen o jove immigrant pot tenir a partir de l'escolarització seria un camí possible. Oferir suport i recolzament concret segons les necessitats específiques.

- *Oferir assessorament lingüístic dins de la escola.* L'adquisició del llenguatge és una eina important per aconseguir la integració social i professional. Els cursos públics són aprofitats pels joves nousvinguts però tenir un recurs dins de l'escola per facilitar la seva transició amb l'idioma seria útil. Un programa que promogui les "parelles de conversa", per exemple, entre alumnes nadius i no nadius podria ser un model interessant per promocionar l'amistat entre joves de diferents països.

A més, normativitzar l'aprenentatge del català (o del castellà) sense saber com funciona l'estructura de la llengua (o llengües) originàries de l'estudiant pot portar a errors greus a l'hora de mirar a l'altre.

- *Promoure una conscienciació de la diversitat cultural a nivell del cos docent de les escoles.* Els estereotips existents sobre les poblacions immigrants afecta de forma negativa als alumnes d'aquests grups marginalitzats. Veiem que els professors tenen molt impacte per animar als alumnes a seguir un camí d'èxit i crear un discurs positiu. Però, sense voler, pot ser que les seves accions o comentaris no corresponguin a una sensibilitat cultural mínima. Aquesta situació hauria de ser un tema que es treballi a cada escola com un projecte continu.

- *Formar al professorat en la cultura de la diversitat.* El paper dels professors, pot condicionar els aprenentatges i les experiències dintre de l'escola. La formació del professorat en diversitat és cada cop més necessària. El recolzament a l'alumne durant tot el procés d'aprenentatge.
- *Formar al professorat per treballar amb les ambivalències que provoca l'aprenentatge de la llengua.* Les diferències d'idioma són reconegudament barreres poderoses en la integració dels nens i joves, en especial dels que arriben amb alguna escolarització prèvia. L'aprenentatge de la llengua del país de destí és una font inesgotable d'ambivalències que es poden resumir com a barrera/oportunitat. El nou idioma és una barrera i l'antagonisme cap a aquesta barrera és inevitable. A poc a poc, la barrera pot passar a ser vista com una oportunitat i llavors l'antagonisme pot donar pas a un interès i estima. El professorat, en especial el de català i castellà, hauria d'estar preparat per treballar amb aquestes ambivalències.
- *Potenciar la participació dels estudiants a l'escola.* La posició dels emigrants canvia quan tenen un paper a desenvolupar a les escoles i no reben una etiqueta que les margina o subordina. Fer de mediador davant d'altres emigrants del mateix lloc d'origen i l'escola és un exemple de com es pot contribuir a adquirir un sentit de referència a l'escola. Facilitar classes de reforç i activitats extraescolars.

## 5. Impacte Previst

En aquest projecte hem posat un èmfasi especial en obtenir el màxim impacte científic i socioeconòmic possible per a un estudi d'aquestes característiques. El conjunt d'accions dutes a terme o planificades per a ser realitzades en un futur proper es poden resumir de la manera següent:

- La creació i manteniment d'una pàgina web per informar sobre el contingut i els resultats del projecte. En aquesta pàgina es van fer visibles tots els productes derivats del projecte. <http://www.ub.edu/esbrina/proj-arafi-2011.html>
- L'organització del seminari internacional sobre **Immigració, Educació Superior i Món Professional**, que va tenir lloc a Barcelona, el 23 de març: <http://fint.doe.d5.ub.es/seminaris/simposiarafi/index-ca.html>. Aquest seminari va tenir un considerable ressò a la web, a més d'aparèixer com a notícia destacada a la pàgina principal de la Universitat de Barcelona: [http://www.ub.edu/web/ub/ca/menu\\_eines/noticies/2012/03/079.html](http://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/2012/03/079.html), la informació va ser replicada en una trentena de llocs nacionals i internacionals. Entre les persones participants hi va haver dues ponents internacionals convidades: Zaïhia Zérroulou (Universitat de Lille 1, França) i Janna Teltemann (Universitat de Bremen, Alemanya). Com també representants d'altres 7 grups catalans que estaven portant o han portat a terme projectes finançats per convocatòries ARAFI sobre temes relacionats; Gené Gordó i Aubarell. La Subdirectora General de Suport i Atenció a la Comunitat Educativa, Departament d'Ensenyament; alguns dels joves que han sigut els nostres col·laboradors en la recerca i unes seixanta persones de diferents universitats i organismes nacionals i internacionals. En aquests moments estem negociant amb la revista 'Temps d'Educació' la publicació d'un número monogràfic sobre l'èxit escolar i acadèmic de les persones nouvingudes.

Com a conseqüència d'aquest seminari, la doctora Zaïhia Zérroulou en ha proposat escriure un article conjunt comparant els resultats de la nostra recerca amb les d'un projecte de tema semblant que estan finalitzant.

- La preparació de comunicacions per a diferents congressos:
  - Decisiones metodológicas sobre la construcción de historias de éxito educativo y profesional de jóvenes inmigrantes. Dins del simposi: Trayectorias de éxito y jóvenes de origen inmigrante y minoritario. *XIV Conferencia de Sociología de la Educación. La educación en la sociedad global e informacional*. Oviedo, 12 y 13 de julio de 2012. (Acceptada). Es publicarà a les actes del congrés.
  - Biographical Narratives of Young Immigrants About Their Relationships with the University and the Professional Sector. European Conference for Educational Research –ECER2012. Cádiz, 18-21 de setembre. (Acceptada). La presentació en aquest Congrés es convertirà en un article per a ser publicat en una revista internacional.

- La presentació dels processos i resultats de la recerca, per invitació:
  - Al mòdul de recerca del Màster d'Educació Superior de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. El 16 de maig.
  - la Jornada sobre la recerca en l'abandonament i persistència universitària. Barcelona, 13 de juny de 2012.
  - A la VII Jornada de Recerca i Immigració. Organitzada pel Departament de Benestar Social i Família. Barcelona 17 d'octubre de 2012. La presentació en aquesta Jornada es convertirà en un article.

## Referències

- Alegre, M. A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 65-92.
- Ammermüller, A. (2005). Educational Opportunities and the Role of Institutions, *Research Memoranda 004*, Maastricht : ROA, Research Centre for Education and the Labour Market.
- Aparicio, R. i Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Carbonell, F. (Coord.) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània. <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/305.pdf>
- Casal, Joaquim, Maribel García y Jordi Planas (1998). Las reformas de los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito. *Revista de Educación*, 317, 301-317.
- Casanovas, U. (2011). *Sí Se Puede!: Learning from a High School That Beats the Odds*. New York: Teachers College.
- Casey, K. (1995-1996). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Conle, C. (2000). Thesis as narrative: What is the inquiry in narrative inquiry? *Curriculum Inquiry*, 30(2), 189-213.
- Connelly, Michael F. i Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (2004). *Integració dels immigrants qualificats al mercat laboral a Catalunya i Europa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cummings, C. (2000). *Winning Strategies for Classroom Management*. Alexandria, Vi.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L., Masterov, D. (2005). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. *NBER Working Paper 11331*, Cambridge, MA.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative Ethnography*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Ellingson, L. i Ellis, C. (2008). Autoethnography as constructionist project. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). Nueva York: Guildford.
- European Comission (2000). *Science policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Research Directorate-



- General. A Report from the ETAN Expert Working Group on Women and Science.
- European Commission (2005). *Women and Science: Excellence and Innovation - Gender Equality in Science*. Commission Staff Working Document. [http://ec.europa.eu/research/science-society/pdf/sec\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/pdf/sec_report_en.pdf)
- Fachelli, S; i Planas, J. (2009). Intergenerational mobility in the transition from education to labour market and early career: the case of the university graduates in Catalonia. Consultat el 20 de setembre a: [http://www.decowe.com/static/uploaded/htmlarea/files/Intergenerational\\_mobility\\_in\\_the\\_transition\\_from\\_education\\_to\\_labour\\_market\\_and\\_early\\_career\\_the\\_case\\_of\\_university\\_students\\_in\\_Catalonia.pdf](http://www.decowe.com/static/uploaded/htmlarea/files/Intergenerational_mobility_in_the_transition_from_education_to_labour_market_and_early_career_the_case_of_university_students_in_Catalonia.pdf).
- García Borrego, I. (2010). Familias migrantes: elementos teóricos para la investigación Social. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos* (pp. 69-80). Madrid: Iepala Editorial.
- González-Anleo, J. M.; González, P. (Dir.; Coord.) (2010). *Informe sobre la juventud 2010*. Madrid: Funcación Santa María.
- Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (2010). Jóvenes más allá de las fronteras... Jóvenes más allá de los Estereotipos. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos* (pp. 211-220). Madrid: Iepala Editorial.
- Harris, Mervin (1976). History and Signification of the emic/etic distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329-350. Es pot trobar la traducció feta per Alberto Cardín en els números 2 i 3 (1986) de *Luego. Cuadernos de crítica e investigación*. Facultat de Belles Arts. Universitat de Barcelona.
- La Barbera, María Caterina (2010). Género y diversidad entre mujeres. <http://kusan.uc3m.es/CIAN/index.php/CK/article/viewFile/1039/480> (Consultat: 12-04-2012)
- Niessen, J. y Huddleston, T. (2010). *Manual sobre la integración para responsables de la formulación de políticas y profesionales*. Comisión Europea. Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. OECD Education Working Paper No. 22. Paris: OECD Directorate for Education.
- OCDE (2010). *Higher Education in Regional and City Development: Catalonia, Spain*, Paris: OECD.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pedreño Cánovas, A. y Castellanos Ortega, M. L. (2010). En busca de un lugar en el mundo. Itinerarios formativolaborales de los hijos e hijas de familias inmigrantes en el campo murciano. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos* (pp. 107-122). Madrid: Iepala Editorial.
- Pereda, Carlos; Prada, Miguel Ángel; Actis, Walter i Ortí, Mario (2010). *Discursos de la población migrante en torno a su instalación en España. Exploración cualitativa*. Colección Opiniones y Actitudes, 64. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Planas, J.; Sala, G.; Vivas, J. (2003). Escenarios de futuro para la educación en Europa. *Revista de Educación*, 332, 445-461.
- Planas, Jordi (2005). El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España. *Revista de Educación*, 338, 125-143.
- Planas, Jordi (2007). La relación entre educación y trabajo en Europa. *IX Congreso Español de Sociología*. Barcelona, 13-15 septiembre.
- Rendón, G. (2010). Programa de acompañamiento a núcleos familiares reagrupantes. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos* (pp. 223-225). Madrid: Iepala Editorial.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Humana Sciences*. Londres: Sage.
- Sancho, J. M. (Coord.) (2010). *Dones a la ciència i a la uBBniversitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat*. Barcelona. Universitat de Barcelona. Repositori Digital. <http://hdl.handle.net/2445/14145>
- Sancho, J. M.; Hernández, F.; Herráiz, F.; Vidiella, J. (2007). *Cómo se aprende a ser chico*. Madrid: CIDE-MEC. Mimeo.
- Schneeweis, N. (2006). How should we organize schooling to further children with migration background?, *Economics working papers 2006-20*. Department of Economics, Johannes Kepler University Linz, Austria
- Serra, C. (2010). Política a ciegas. Déficit de atención en el seguimiento de las trayectorias académicas del alumnado inmigrante en el paso de los estudios obligatorios a los postobligatorios. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos* (pp. 139-147). Madrid: Iepala Editorial.
- Tezanos, J. F. i Díaz Moreno, V. (2008). *Condiciones laborales de los trabajadores inmigrantes en España*. Madrid: Editorial Sistema.
- Wennerås, Ch., i Wold, A. (1997) Nepotism and sexism in peer-review. *Nature*, 387, 341-343.

## ANNEXOS

### Annex 1: Document de negociació amb els col·laboradors

	Centre d'Estudis sobre el Canvi en la Cultura i la Educació Universitat de Barcelona Adolf Florensa, s/n 08028 Barcelona Tel/ Fax: +34 934034664 <a href="mailto:info@cecace.org">info@cecace.org</a> <a href="http://www.cecace.org">www.cecace.org</a>	 Subjectivitats i entorns educatius contemporanis. Grup de recerca consolidat (2009SGR 0503) <a href="http://www.ub.edu/esbrina">http://www.ub.edu/esbrina</a> <a href="mailto:esbrina@ub.edu">esbrina@ub.edu</a>
---	--	---

**Projecte d'investigació:** Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional. Generalitat de Catalunya. Secretaria per la immigració - AGAUR. 2010 ARF1 00039.

**Equip investigador:** Juana M. Sancho (IP), Fernando Hernández, Judith Arrazola, Rachel Fendler, Xavi Giró, Fernando Herraiz, Paulo Padilla Petry i Roser Valenzuela.

Gràcies per la teva disponibilitat a participar en el procés d'aquesta investigació que es promou des del grup ESBINA (Subjectivitats i entorns educatius contemporanis) i el Centre d'Estudis sobre el Canvi a la Cultura i l'Educació de la Universitat de Barcelona.

L'objectiu general d'aquest projecte contempla tres dimensions:

- Fer visible una problemàtica poc estudiada a Catalunya, com són les condicions d'accés, participació i resultats d'aprenentatge a l'ensenyament superior, i la inserció laboral dels immigrants al mercat professional al què donen accés aquest tipus d'estudis a partir d'una meta-anàlisi d'estudis existents.
- Identificar i analitzar els trets que caracteritzen les trajectòries educatives d'un grup de joves (homes i dones) immigrants que estan a la universitat o que ja s'han incorporat al món del treball amb un títol universitari.
- Extreure elements per a l'elaboració de polítiques i la fonamentació de les pràctiques docents i laborals.

Per poder assolir-los hem convidat a participar en el projecte a vuit persones provinents de països extracomunitaris, que hagin fet l'ensenyament primari i/o secundari a Espanya (o a un país de la UE) i que en aquest moment estiguin cursant estudis universitaris (4 ) o ja estiguin integrats al camp laboral (4) (quatre homes i quatre dones). El nostre suggeriment és portar a terme una sèrie de trobades -als llocs que tu consideris més rellevants- amb la finalitat de construir de manera compartida un relat sobre els episodis clau relacionats amb la teva trajectòria educativa i formativa. Aquest relat es sintetitzarà en un vídeo que recollirà els aspectes més significatius d'aquesta trajectòria.

Aquesta col·laboració requereix per part teva, de la disposició d'un temps per a:

- 1) Mantenir un seguit trobades en les que pots aportar, a més dels teus propis relats, altres tipus d'evidències (objectes, imatges...) del teu procés formatiu.
- 2) (Si ho desitges) llegir les transcripcions de les converses mantingudes i les notes de les sessions, per a revisar-les, modificar-les o completar-les.
- 3) Llegir els informes abans de fer-se públics per a poder modificar el que creguis convenient.

Pot semblar que et demanem molt de temps, però pensem que aquesta col·laboració pot ser una oportunitat per a:

- 1) Realitzar un procés de reflexió sobre la teva trajectòria educativa i formativa que pot ajudar altres persones en situacions similars.
- 2) Poder participar en seminaris i trobades formatives organitzades per ESBINA i CECACE que puguin ser del teu interès.

Finalment ens agradaria deixar clar que l'equip investigador guardarà, si així ho estableixes, una total discreció en relació a la teva identitat i, en cas de ser necessari, utilitzarà noms i llocs suposats.

Gràcies de nou per la teva disponibilitat i generositat.

## Annex 2: Autorització per a l'ús del material escrit, fotogràfic i enregistrat

	<p>Centre d'Estudis sobre el Canvi en la Cultura i la Educació Universitat de Barcelona Adolf Florensa, s/n 08028 Barcelona Tel/ Fax: +34 934034664 <a href="mailto:info@cecace.org">info@cecace.org</a> <a href="http://www.cecace.org">www.cecace.org</a></p>	 <p><b>esbrina</b> Subjectivitats i entorns educatius contemporanis. Grup de recerca consolidat (2009SGR 0503) <a href="http://www.ub.edu/esbrina">http://www.ub.edu/esbrina</a> <a href="mailto:esbrina@ub.edu">esbrina@ub.edu</a></p>
---	---	---

**Projecte d'investigació:** Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional. Generalitat de Catalunya. Secretaria per la immigració - AGAUR. 2010 ARF1 00039.

### Autorització per a l'ús del material escrit, fotogràfic i enregistrat

Atès que el dret de la pròpia imatge està reconegut a l'article 18.1 de la Constitució i regulat per la Llei 5/1982 de 5 de maig, sobre l'honor de la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge, demanem el consentiment als/els participants per a poder fer ús del material produït durant la recerca per a la seva difusió en contextos acadèmics i especialitzats.

Amb aquest document, jo..... amb D.N.I. o Passaport núm.....autoritzo l'ús del material produït per un ús exclusivament de recerca i difusió de la recerca "Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional".

**Signatura:**

Lloc: .....

Nom i Cognoms: .....

Data: .....

**Annex 3: Seminari internacional orientat a la transferència de coneixement.**

**Immigració, Educació Superior i Món Professional.**

Barcelona, 23 de març de 2012

<http://fint.doe.d5.ub.es/seminaris/simposiarafi/index-ca.html>



Esbrina, Subjectivitats  
i Entorns Educatius  
Contemporanis  
(2009SGR 0503)



Red Universitaria de  
Investigación e  
Innovación Educativa  
(Ministerio de Ciencia e  
Innovación EDU2010-12194-E,  
subprograma EDUC)